A. H. NIEMEYER'S GRUNDSÄTZE DER ERZIEHUNG UND DES UNTERRICHTS: MIT ERGÄNZUNG...

August Hermann Niemeyer




VE
RI
TAS

A. H. Niemeyer.

0

Hermann

H. Beyers

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben

von

Friedrich Mann.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1882.

August Hermann

A. H. Niemeyers

Grundsätze der Erziehung

und des Unterrichts.

Mit Ergänzung des geschichtlich litterarischen Teils und mit Niemeyers Biographie

herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Rein,

Seminardirektor in Eisenach.

Erster Band.

Zweite Auflage.

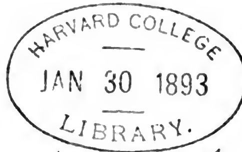


C.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1882.


HARVARD COLLEGE
JAN 30 1893
LIBRARY.

Vorbemerkung zur ersten Auflage.

Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts sind seit 50 Jahren nicht wieder erschienen*). Der Wunsch seines Biographen Jacobs, daß es nie an geschickten und willigen Männern fehlen möge, welche von Zeit zu Zeit den geschichtlich-litterarischen Teil, diesen Schmuck und äußeren Wert des Werkes, ergänzen — dieser Wunsch ist nie in Erfüllung gegangen.

Wenn der Herausgeber es nun unternommen, eine Ergänzung des litterarischen Teiles zu versuchen, so ist er dabei überzeugt, daß dieser Versuch gar sehr der bessernden Hand bedürfe. Am Texte selbst sollte nichts geändert werden. Wenn es doch trotzdem an einzelnen Stellen geschehen ist, namentlich in den Abschnitten über körperliche Erziehung, so hat der Herausgeber es doch mit größter Pietät vor dem Werke gethan, welches „ein Denkmal deutscher Gründlichkeit und deutscher Gesinnung, ein unerschöpflicher Schatz und stets richtig leitender Stern allen denen sein wird, welchen die Pflege der Wissenschaft und der Bildung der Jugend am Herzen liegt."

Die Biographie, welche ich vorangeschickt habe, fußt namentlich auf den Mitteilungen, die mein Onkel Dr. A. Rein im Programm der Crefelder Realschule vom Jahr 1841 niedergelegt hat. Als ein Verwandter Niemeyers hat er in seiner Universitätszeit sowie als Lehrer am Pädagogium mit dem berühmten Kanzler der Universität in naher Beziehung gelebt. Ferner standen mir außer den ausführlichen Nachrichten, die von Jacobs und Gruber über Niemeyer herausgegeben worden sind (Halle 1831), und dem Artikel von Georgii im 5. Band der Schmidschen Encyklopädie eine Reihe von Briefen, zum Teil an

*) Die 8. Ausgabe, von Niemeyer besorgt, erschien 1824. Die 9. wurde von seinem Sohne Dr. H. A. Niemeyer 1834 herausgegeben. Unserer Ausgabe liegt der Text der 8. Auflage zu Grunde.

seinen Neffen, den Vicepräsident Nebe in Eisenach, meinen Großonkel, gerichtet, zu Gebote.

Das von den Zeitgenossen Niemeyers von ihm entworfene Bild ist so erschöpfend, so wahr in allen einzelnen Zügen, daß ich nicht hoffen kann, eine neue Seite seines Wesens aufgezeigt zu haben. Mir kam es vor allem darauf an, in Niemeyer den Pädagogen zu schildern. Und da darf ich wohl die Hoffnung aussprechen, daß meine Darstellung von der Pietät getragen erscheint, wie sie dem großen Manne gegenüber geziemt.

Eisenach, im Januar 1878.

W. Rein.

Vorbemerkung zur zweiten Auflage.

Der Herausgeber hat es sich angelegen sein lassen, die Ergänzung des litterarischen Teiles fortzuführen und die gegebenen Notizen nochmals durchzusehen und zu verbessern.

Für die freundliche Aufnahme unserer Niemeyerausgabe, die nach kurzer Zeit schon vergriffen war, allen herzlichen Dank!

Eisenach, im Januar 1882.

W. Rein.

August Hermann Niemeyers Leben.

Von

Dr. Wilhelm Rein.

August Hermann Niemeyer,

der berühmte Kanzler der Universität Halle, hat sich durch sein epochemachendes Werk: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" eine hervorragende Stellung unter den deutschen Pädagogen erworben. Als Urenkel August Hermann Franckes war er zu derselben gleichsam prädestiniert. Überdies fällt seine Jugendzeit in das pädagogische Jahrhundert, in die Zeit, in welcher von Frankreich aus das Erziehungswesen gleichwie alle anderen socialen Interessen in einen tiefgreifenden Gährungsprozeß getrieben wurde. Wie Rousseaus Emil die Grundsätze der herrschenden Erziehungsweise erschütterte, wie Basedow seinen Versuch ausposaunte, gerichtet auf eine neue Grundlage des Unterrichts und der Erziehung, wie Pestalozzische Methodik mit der Anmaßung der allein seligmachenden durch Deutschland verbreitet ward, endlich auch wie Herbart eine neue Richtung und einen neuen Aufschwung der deutschen Pädagogik inaugurierte, alles dies sah er teils mittelbar, teils unmittelbar an sich vorüberziehen, so daß er in seinem Werke die Erfahrung von fünf Decennien niederlegen konnte.

Wir würden uns jedoch einer großen Einseitigkeit schuldig machen, wenn wir in Niemeyer nur den Pädagogen hervorheben wollten. Seine Persönlichkeit ist so vielseitig, seine pädagogische Überzeugung ist mit allen Seiten seines Wesens so innig verknüpft, daß wir genötigt sind, die Gestalt des ehrwürdigen Kanzlers uns so lebendig als möglich nach allen, nicht nur nach einer Seite hin vorzuführen.

Niemeyer gehört nicht zu den ersten unserer Nation. Er diente ihr aber in schweren Zeiten mit solcher Hingebung, seine Arbeit für die Jugend des Vaterlandes war eine so rastlose und wirksame, sein ganzes Wesen war so sehr von sittlichem Ernst getragen, daß wir ihn den hervorragenden Männern unseres Volkes beizählen müssen.

Seine Familie stammt aus dem Fürstentum Corvey, wo Johann Neumeyer, geboren wahrscheinlich im zweiten oder dritten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts Bürger und Brauer gewesen sein soll.*) Seine Nach-

*) Stammtafel des Niemeyerschen Geschlechts, zusammengestellt von Fr. A. Niemeyer. Greifswald 1848.

kommen wurden zumeist Prediger. 1738 ward Joh. Conrad Philipp Niemeyer Diakonus an der Marienkirche zu Halle. Er starb in diesem Amte 1767. Vermählt war er mit Auguste Sophie, Tochter des Direktors am Waisenhause J. A. Freylinghausen, Enkelin Aug. Herm. Franckes. Aus dieser Ehe entsproß als fünftes Kind Aug. Hermann Niemeyer. Geboren am 1. Sept. 1754, heißt es in der Niemeyerschen Stammtafel, ward 1777 Magister und Privatdocent, 1779 außerordentlicher Professor der Theologie und Inspektor des theologischen Seminars zu Halle, 1784 Inspektor des Pädagogii und ordentlicher Professor der Theologie, 1785 Kondirektor des Waisenhauses, 1792 Konsistorialrat, 1793—94 Prorektor der Universität, 1799 Direktor des Waisenhauses, 1804 Oberkonsistorial- und Oberschulrat, 1805 Kanzler und Rektor perpetuus der Universität, letzteres bis 1816; 1826 Ritter des roten Adlerordens II. Kl. mit Eichenlaub. Er starb am 7. Juli 1828.

Dies die trockene Aufzählung seiner Laufbahn, welche ein rasches und stetes Aufsteigen zu hohen Ämtern und Ehren zeigt. Seine Eltern hatten seinem Emporstreben wie seiner litterarischen Thätigkeit nicht folgen können. Denn seine Mutter verlor er im 9., den Vater im 13. Lebensjahr. Aber von mütterlicher Seite war ihm ein Erbteil geworden, woran er sich zeitlebens halten konnte. Denn er erbte nicht bloß Ansprüche auf die dereinstige Verwaltung der urgroßväterlichen Stiftungen, sondern auch den frommen, echt christlichen Sinn, welcher dieselben begründet hatte. Er erbte damit die unerschütterliche Liebe zu ihnen, die sich in schweren Zeiten so glänzend bewähren sollte.

Früh verwaist, fand er in der verwitweten Rätin Lysthenius eine mütterliche Pflegerin und Erzieherin, die ihm, nach seiner eigenen Äußerung, mehr ward, als was selbst Vater und Mutter ihm hätten werden können. Eine geborene von Wurmb hatte sie ihre Jugend an dem ostfriesischen Hofe, wo ihr Vater Hofmarschall und ihre Mutter Oberhofmeisterin der letzten Fürstin war, verlebt und sich hier außer einem reichen Schatz von Menschenkenntnis und Erfahrung eine ungewöhnliche wissenschaftliche Bildung, sowie den feinen Ton der höheren Lebenskreise zu eigen gemacht. Unter dem Einfluß dieser hochgebildeten und dabei gemütvollen Frau wuchs er heran. In ihrem Umgang eignete er sich die Formen eines feinsinnigen Benehmens, einen gehaltenen Anstand an, den erst spätere Jahre zu geben pflegen. Auch gelangte er schon frühzeitig zum Besitz einer Menge von praktischen Kenntnissen, Ideen und Lebensansichten, die Schule und Bücher ihm nie hätten gewähren können. Eine nie erlöschende Liebe für alles Edle und Schöne wurde dadurch in ihm geweckt, ein eifriges Streben nach gediegener, vielseitiger wissenschaftlicher Ausbildung und nach eigenem Schaffen genährt, vor allem auch die Gewöhnung an ununterbrochene Thätigkeit für immer begründet. So verlebte er unter zarter weiblicher Pflege seine Schulzeit. Unterricht genoß

er in den urgroßväterlichen Stiftungen. Seine Gabe des Auffassens, sein Streben tiefer einzudringen, war früh schon ausgezeichnet. Ebenso ragte er hervor durch Ausdauer in der Anstrengung, durch den Ernst der Gesinnung. Noch später wußte er aus seiner Schulzeit das strenge Auswendiglernen, das rastlos wiederholte Niederschreiben gewisser Gedanken nach einer bestimmten Form, die Übungen, welche für die Fertigkeit im Stegreifreden angestellt wurden, zu rühmen. Trotz des Ernstes seiner Gesinnung war er jedoch auch für jugendlichen Frohsinn empfänglich und ergötzte sich gern an Spielen. Der Grundzug seines Wesens war aber auf das Ernste gerichtet.

Siebzehn Jahre alt bezog er die Universität seiner Vaterstadt, um sich den theologischen Studien zu widmen. Neben diesen setzte er die schon auf der Schule angeregte Beschäftigung mit deutscher und englischer Litteratur eifrig fort. Die französische Sprache hatte er sich im Umgang mit seiner Pflegemutter, die englische von einem Engländer, der sein Mitschüler am Pädagogium war, angeeignet. Je weniger er an der französischen Litteratur Geschmack finden konnte, um so mehr fühlte er sich durch die englischen Klassiker angezogen. Rühmend gedenkt er noch in seinen Reisebeobachtungen der nachhaltigen Eindrücke, die Youngs Nachtgedanken und Richardsons sittliche Ideale auf ihn gemacht hatten. Doch auch der klassischen Philologie, besonders den Griechen, gab er sich so hin, daß er daran dachte, als Lehrer in diesem Gebiet seine Laufbahn zu machen, obwohl er von seiten akademischer Lehrer hierin wenig Anregung empfangen und zumeist auf Privatstudien angewiesen war. Sophokles las er mit Bewunderung, von Euripides entlehnte er nicht selten Kernsprüche und Sentenzen. Terenz lieh er ein äußerst geschmackvolles und feines deutsches Gewand; mit Horaz und Vergil war er so vertraut, daß er auf sie stets mit Sicherheit verwies und lange Stellen aus ihnen auswendig wußte. Ebenso stand er in genauester Bekanntschaft mit Cicero. Das Studium der Alten hatte ihm die großartige und doch heitere Lebensansicht bewundern, die durchdringende und doch stets klare Ausdrucksweise schätzen lernen.

Klar mußte seine Einsicht sein, klar die Philosophie, von welcher er Licht verlangte. Die Schärfe des Aristoteles sagte ihm zu. Durch dunkeln Wortschwall aber wurde er gepeinigt. Deshalb vermochte er den späteren Systemen keinen Geschmack abzugewinnen, nachdem er in die kritische Philosophie sich vertieft hatte. Sie sollte ihm der Leitstern sein, der in jede Wissenschaft ihn einführte, das Dunkel ihm erhellte. Sein Hauptstudium aber blieb die Theologie. Ihr wandte er sich zu, nicht wie ein geängsteter Zweifler, der Ruhe sucht, oder wie ein herrschsüchtiger Eiferer, der nur bekehren will. Er huldigte der wahren Christusreligion, deren Hauptgesetz die Liebe heißt. Dabei war er rastlos bemüht, aus der historischen Forschung neue Erkenntnis zu schöpfen. Nösselt, Griesbach und besonders Semler waren seine Lehrer.

Wie eifrig er die Universitätsjahre ernsten Studien gewidmet, dies bewies er durch seine Charakteristik der Bibel, von welcher bereits im Jahre 1775 der erste Band erschien, der den Ruhm des 21jährigen Jünglings begründen sollte. Die Neuheit des Planes und die Tüchtigkeit der Ausführung lenkte die Blicke aller Gebildeten, wie auch der Gelehrten auf den noch ungekannten Verfasser, der damals in der deutschen und lateinischen Schule der Franckeschen Stiftungen unterrichtete. Im Jahre 1776 erschien der zweite, 1777 der dritte Band, zugleich auch eine vermehrte zweite Auflage der beiden ersten Bände. Das Werk fand weite Verbreitung in den Kreisen der Schule und der Lehrer. Und für diese war es ja insofern bestimmt, als es den Erziehern für die Charakterbildung der Jugend eine Fundgrube durch Darbieten von Charakteren aus der Bibel sein wollte. Er hatte damit dem Bedürfnis seiner frommen Seele genügt. Abhold allem theologischen Gezänk suchte er die Ergebnisse der Wissenschaft und die Sätze des Glaubens in freisinniger Weise in Einklang zu bringen. Vor der religiösen Freigeisterei der damals in Deutschland sehr einflußreichen englischen Deisten bewahrte ihn sein freies Gemüt und das Bestreben, die sittliche Kraft des Evangeliums in den Mittelpunkt seiner Theologie zu rücken.

Während Niemeyer seine schriftstellerische Laufbahn mit dem oben erwähnten Werke begonnen hatte, trat er zwei Jahre später in die akademische Thätigkeit ein. Zur Erlangung der akademischen Lehrerwürde schrieb er eine Dissertation de similitudine Homerica. Er las über Feders Lehrbuch der Logik und Metaphysik, über Litteraturgeschichte und mehrere alte Klassiker. 1779 zum außerordentlichen Professor der Theologie und zum Inspektor des theologischen Seminars ernannt, war er bis zum Jahr 1783 der einzige Pfleger der klassischen Studien und ebensosehr durch die verschiedenartigsten Vorlesungen dieselben zu fördern als durch Besorgung noch mangelnder zweckmäßiger Schulausgaben die Lesung des Homer und der griechischen Tragiker zu erleichtern und zu verbreiten bedacht. Gern aber trat er von diesem Felde seiner schriftstellerischen und lehrenden Thätigkeit zurück, als 1783 Fr. A. Wolf, der berühmte Begründer der neueren Altertumswissenschaft nach Halle berufen worden war. Mit einer besonderen, höchst ehrenvollen Anerkennung der bisherigen Leistungen wurde Niemeyer 1784 zum ordentlichen Professor der Theologie, in demselben Jahre noch zum Inspektor des Königlichen Pädagogiums und im folgenden zum Mitdirektor der Franckeschen Stiftungen ernannt. Nach dem 1799 erfolgten Tode des bisherigen Direktors wurde dessen Stelle ihm und dem bis an sein Lebensende ihm engbefreundeten Knapp gemeinsam übertragen. Unter den vielen Beweisen verdienter Anerkennung und besonderer Königlicher Gnade, deren er sich zu erfreuen hatte, muß seine schon im Jahre 1792 erfolgte Ernennung zum Konsistorialrat und 1804 zum Mitglied des Oberkon-

sistoriums und Oberschulkollegiums hervorgehoben werden. Ganz besonders aber bewährte sich die persönliche Zuneigung des Königs zu Niemeyer bei den unter dem Minister v. Wöllner infolge des berüchtigten Religionsediktes von 1788 gegen die theologische Lehrfreiheit und namentlich gegen die Professoren der theologischen Fakultät zu Halle gerichteten Angriffen. Sein Handbuch für christliche Religionslehrer, dessen zweiten Teil die 1790 erschienene Homiletik, Pastoralanweisung und Liturgik bildete, während der erste die populäre und praktische Theologie oder Materialien des christlichen Volksunterrichts 1792 enthielt, war für den Gebrauch bei Vorlesungen verboten, ja sogar der Verfasser selbst und nebst ihm der treffliche Nösselt mit Kassation bedroht worden. Diese Drohung scheiterte jedoch gänzlich an des Königs günstiger Meinung von dem ihm persönlich bekannten Niemeyer. Denn Höchstderselbe erwiderte auf des letzteren freimütige an ihn gelangte Erklärung, eine andere Lehrart nicht annehmen zu können und die Folgen hiervon von der Gerechtigkeit Sr. Königlichen Majestät ruhig erwarten zu müssen, daß von einer Absetzung Niemeyers keine Rede sein dürfe; wogegen nun vielmehr ein fast belobendes Schreiben an diesen erlassen wurde. Ebenso erfolglos blieben die schweren Drohungen, welche durch einen Vorfall, der sich unter Niemeyers Prorektorat im Sommer 1794 zutrug, hervorgerufen wurden. Eine aus den geistlichen Räten Hermes, Hilmer und Woltersdorf bestehende Untersuchungskommission war durch einen tumultuarischen Aufstand der Studierenden zu einer so schleunigen Abreise veranlaßt worden, daß sämtliche Befehle ihres Kommissariats unvollzogen blieben. Durch sein im Jahre 1801 herausgegebenes Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen suchte er auf Begründung und Befestigung religiöser Überzeugung und Gesinnung zu wirken. Schon im Jahre 1798 hatte er in einem Schulprogramme dargethan, wie sehr ihm die Vernachlässigung, die häufig verfehlte Weise des Religionsunterrichtes auf höheren Schulen am Herzen lag. Dem hier aufgestellten Grundsatz folgend, daß in dieser Sphäre des Unterrichts die Religion nicht bloß eine Sache des Herzens und der Empfindung, sondern auch eine Beschäftigung des Verstandes und ein Gegenstand des Nachdenkens sein müsse, sollte das Lehrbuch dasjenige enthalten, was ein wissenschaftlich gebildeter Jüngling von Religion zu wissen hätte. Nach ihm zerfällt der ganze Unterricht in vier Hauptabschnitte, von denen die beiden ersteren historische, die beiden letzteren theoretische sind. Jene enthalten eine auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und Kritik sich stützende historisch-praktische Einleitung in die biblischen Schriften und einen auch die nicht-christlichen Religionen umfassenden Entwurf der Religionsgeschichte, diese die Glaubens- und Sittenlehre nach den Grundsätzen der Vernunft und des Christentums. Die gleichzeitig mit dem Lehrbuch erschienenen und bis zum Jahr 1822 viermal aufgelegten „er-

läuternden Anmerkungen und Zusätze zum Gebrauche der Lehrer" sind von einer vortrefflichen Methodik des Religionsunterrichts begleitet. Die theologischen Grundsätze, die diesen Schriften zu Grunde lagen, blieben natürlich nicht ohne mannigfache Angriffe. Diese thaten jedoch dem Lehrbuch keinen Abbruch. Denn bis zu des Verfassers Tod erschienen fünfzehn Auflagen, denen nachher noch drei gefolgt sind.

Seine tiefreligiöse Anlage zeigt sich jedoch auch in seinen Dichtungen. Sie sichern ihm unter Deutschlands geistlichen Dichtern eine ehrenvolle Stelle; sie erwarben ihm die Liebe vieler Edlen. In den ersten Jahren seines schriftstellerischen Auftretens verfaßte er mehrere religiöse Dramen, für welche er an Rolle in Magdeburg einen würdigen Komponisten fand. Fast gleichzeitig ließ er im Jahre 1778 Gedichte und Oden und 1785 ein Gesangbuch für höhere Schulen und Erziehungsanstalten erscheinen, welches sich seinen Lehrbüchern des Religionsunterrichts nach Anordnung und Auswahl anreiht. Es enthält auch mehrere von Niemeyer, unter denen sich manche im Gemeindegesang erhalten haben. Derselbe Geist frommen Gottvertrauens und erhebender Andacht, welcher in seinen religiösen Liedern weht, spricht auch aus seinen Erbauungsschriften Philotas und Timotheus, erschienen zwischen 1779 und 1791, der Form, nicht der Gesinnung nach veraltet. Das dritte: Feierstunden während des Krieges, zuerst 1808 und schon im nächsten Jahre in einer zweiten Auflage erschienen, gewährte vielen gleichgestimmten Gemütern die von dem Verfasser selbst erfahrene tröstende Erbauung, aus deren Bedürfnisse die meisten jener Betrachtungen hervorgegangen waren.

Mit seinem Religionsbuch hatte er recht eigentlich das Gebiet der Pädagogik betreten. Es war jedoch nur für die oberen Klassen höherer Erziehungsanstalten bestimmt. Um seinen Plan zu vollenden, mußte er das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts umfassen. Wahrlich eine große, unermeßliche Aufgabe! Ein glühender Eifer trieb ihn an, sie zu lösen. Auch war er der Mann dazu. Er hatte für die damalige Zeit eine vortreffliche und durch besondere Umstände begünstigt eine vollendet humanistische Bildung erlangt. Dazu kamen aber noch eine Reihe anderer Bedingungen, die seine hervorragende Stellung unter den Pädagogen Deutschlands begründen konnten.

Seine ihm eigene natürliche Ruhe des Geistes schützte ihn vor Bewundern wie vor Verwerfen und sicherte ihm eine seltene Parteilosigkeit. Seine Entwickelung und Darlegung biblischer Charaktere hatte schon früh die Neigung und Befähigung bekundet, die Menschen nicht bloß in ihrer äußeren Erscheinung aufzufassen, sondern diese aus der Tiefe ihres Inneren sich zu erklären, die Motive der Handlungen nicht bloß in den äußeren Umständen und Veranlassungen, sondern auch in den geheimen Triebfedern des innersten Wesens aufzuspüren, die menschliche Natur überhaupt wie in ihrer allgemeinen Organisation und in der Eigentümlichkeit

ihrer Kräfte, Gesetze und Äußerungen, so auch besonders in der speciellsten Gestaltung und Erscheinung des Individuums sich zur klaren Anschauung zu bringen. Psychologie war ihm Gegenstand des Studiums durch sein ganzes Leben. Reiche Gelegenheit bot sich ihm dar, Beobachtungen in dieser Beziehung anzustellen. Daher auch seine Vorliebe für Biographien. Offene Selbstgeständnisse waren ihm ungemein viel wert, Briefe, die unbefangen geschrieben waren, pflegte er gern zu lesen, weil sie ein treuer Spiegel des Inneren wären. Die Lektüre, bei welcher ihn der Tod überraschte, war eine Biographie, die des Erasmus von Rotterdam, dem er selbst ein schönes historisches Denkmal gestiftet, wie er denn auch in Lebens- und Charakterdarstellungen nicht bloß einsammelte, sondern auch schöpferisch verfuhr. Seine erste schriftstellerische Arbeit widmete er im Jahre 1772 als 18jähriger Jüngling dem Andenken seines Vaters. Auch das Leben und Wirken Franckes stellte er dar, sowie das Leben Wesleys, des Stifters der Methodisten, welches er aus dem Englischen übersetzte und mit Anmerkungen versah. Der schönste Beweis aber ist die dem Andenken seines Lehrers Nösselt gewidmete Lebensbeschreibung. Er konnte in die tiefsten Falten des menschlichen Gemütes eindringen. Auch blieb er nicht bei seiner nächsten Umgebung stehen. Seine Beobachtungen auf Reisen bieten eine Menge biographischer Notizen und teils längere, teils kürzere Charakteristiken von Menschen, mit denen er in persönliche Berührung gekommen war, oder an welche ihn der Schauplatz ihres ehemaligen Seins und Wirkens erinnnert hatte. Mit wie großem Genuß er auch auf seinen Reisen alle wissenschaftlichen und Kunstsammlungen besuchte und sowohl Naturschönheiten, als geschichtliche Denkmäler betrachtete, Hauptzweck blieb ihm doch immer, die Menschen und diejenigen Institute näher kennen zu lernen, welche der Bildung und Verbesserung menschlicher Zustände gewidmet sind. Es entging ihm so leicht nichts, was auf Schul- und Erziehungswesen Bezug hatte. Auch seine Reisen ins Ausland, waren für ihn vom größten Nutzen. Denn da er imstande war auf seinen Ausflügen in Dänemark, Holland, Frankreich, England und Italien überall mit den Eingeborenen in der Muttersprache zu verkehren, so konnte er an die Erkenntnis des innersten Wesens eines Volkes herantreten. „Vorzüglich aber ist das, schreibt Niemeyer im Vorwort zur Reise nach England, was ich zu dem höchsten Glück meines Lebens rechne, mit einer großen Anzahl ausgezeichneter Geister in allen Sphären der Thätigkeit gleichzeitig gelebt zu haben, durch Reisen um das Doppelte erhöht, indem ich Gelegenheit fand, mich mit sehr vielen von ihnen unmittelbar zu berühren oder doch ein nie verlöschendes Bild in meinen Geist aufzunehmen". Doch auch der Unbedeutendste hatte für ihn Bedeutung. Zahllos waren die mündlichen und schriftlichen Bitten um Rat, Hilfe und Trost, die an ihn gerichtet, nie von ihm zurückgewiesen, oft mit Aufopferung erfüllt wurden. So studierte

er auf mannigfache Weise den Menschen. Und dies Studium sollte nicht tot in ihm ruhen, sondern lebendig wirken in den weiten Kreisen seiner schaffenden und ordnenden Thätigkeit.

Die von Francke gestiftete Lehranstalt für Söhne der gebildeten Gesellschaft hatte manche Schwankung durchgemacht. Als Niemeyer Inspektor ward, waren nur 17 Zöglinge da, während es deren zur Zeit der Blüte unter Johann Anton Niemeyer 90 waren. Seine rastlose, umsichtige Thätigkeit brachte neues Leben. Seine Programme und Schulreden, sein Verkehr mit den Eltern der Zöglinge erweckte neues Interesse, versteckten Anfeindungen trat er mit Sicherheit entgegen. Als 1787 das pädagogische Seminar gegründet wurde, erhielt Niemeyer die Leitung desselben. Die ihm übertragene Einrichtung ist dargelegt in der von ihm herausgegebenen Nachricht, die auf allerhöchsten Befehl zu haltenden Vorlesungen zur Bildung künftiger Lehrer und Erzieher betreffend. Gute Lehrer, das erste und unerläßlichste Erfordernis einer guten Schule, sollten zunächst aus dem Kreise der Theologie Studierenden hier gebildet, mit den Pflichten und Anforderungen des Lehrstandes bekannt gemacht und im Unterrichten geübt werden. Mit des Lehrers Vorträgen über einzelne Abschnitte der Unterrichts- und Erziehungskunst wechselten daher Disputationen der Studierenden über aufgestellte Thesen oder eingereichte Abhandlungen mit den unübertrefflichen Musterkatechisationen des Lehrer die Unterrichtsübungen der Zuhörer, zu denen sich Schüler des Waisenhauses einfinden mußten. Welche Anregung für das wissenschaftliche und welche Vorbereitung für das praktische Leben das so eingerichtete Seminar gewährte, dies ist von vielen Mitgliedern dankend und rühmend anerkannt worden. Niemeyer suchte seine Zuhörer mit den verschiedenen pädagogischen Ansichten und Methoden bekannt zu machen, ihr Urteil zu leiten, ihren pädagogischen Takt sowohl in Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände als der verschiedenen Charaktereigentümlichkeiten der Jugend auszubilden.

Mit solcher Ausrüstung, wie er sie durch seine pädagogische Begabung inmitten einer vielgestaltigen Thätigkeit erhielt, konnte er sich wohl berufen fühlen, mit Hand ans Werk zu legen, um die Erziehung des Menschengeschlechts zu fördern. In seinem stets sammelnden und verarbeitenden Geiste reifte nun der Plan eines pädagogischen Werkes, welches seinen Ruhm in höherem Maße als seine anderen Schriften bis auf die Gegenwart bringen sollte. Der reiche Schatz seiner Erfahrungen und Beobachtungen, der Ergebnisse seines Forschens und Prüfens dessen, was in alter und neuer Zeit über die Bildung der Jugend und die Erziehung des Menschengeschlechtes für die höchsten Zwecke des Daseins wie für die speciellen Bestimmungen der verschiedenen Lebenverhältnisse gedacht und aufgestellt, geübt und wieder verlassen worden ist — dieser Schatz ist niedergelegt in den Grundsätzen der Erziehung und des Un-

terrichts. Hier fanden Väter und Mütter verständliche Winke für die geistige und leibliche Pflege ihrer Kinder; hier Erzieher und Lehrer nicht bloß praktische Anweisungen, sondern auch Einführung in den Kreis der hohen Pflichten ihres ernsten Berufes; hier Vorsteher von Schulanstalten die einsichtsvolle Darlegung ihrer Stellung zu Schülern und Mitarbeitern, der Erfordernisse ihres Amtes und der in gleichen Verhältnissen gemachten Erfahrungen; hier endlich die höchsten Staatsbehörden, denen die oberste Leitung des Schul- und Erziehungswesen obliegt, eine einleuchtende Darstellung der Bedürfnisse der Schulen, eine freimütige Bezeichnung der Grenzen ihres Eingreifens und beachtenswerte Warnungen vor möglichen oder begangenen Mißgriffen.

Verfolgen wir zunächst die äußere Geschichte des berühmten Werkes. Das erste Erscheiuen desselben fällt ins Jahr 1796, wo es nur einen Band ausfüllte und schon nach einigen Monaten zum zweiten Male aufgelegt wurde. Die dritte verbesserte und vermehrte Auflage erschien im Jahre 1799 in zwei Teilen, die vierte 1801 im wesentlichen unverändert, die fünfte 1806 mit dem III. Teil vermehrt. Die ihr beigefügte 1810 auch besonders abgedruckte Abhandlung über Pestalozzis Grundsätze und Methoden war ein zu rechter Zeit gesprochenes Wort. In der 1818 erschienenen 7. Auflage blieb dieselbe weg, da die frühere Veranlassung aufgehört hatte. Niemeyer hatte sich bisher in seinem Werke von aller Polemik fern gehalten. Als aber von einem Ende Deutschlands zum andern das Lob der einen naturgemäßen Methode ertönte, alles Alte der Verachtung preisgegeben, alles Heil nur aus der Schweiz erwartet wurde, da fühlte sich Niemeyer bewogen, unumwunden Einsprache zu thun. Nicht gegen Pestalozzi schrieb er — das Schicksal des edlen Mannes erfüllte ihn später mit großer Trauer — sondern lediglich gegen den Mißbrauch, den man mit seinem Namen und seiner Methode trieb. Er hat damit dem ehrwürdigen Schweizer einen weit besseren Dienst geleistet als seine blinden Verehrer, die alles Übel und Unheil von der herkömmlichen Erziehungs- und Unterrichtsweise herleiteten und mit Anschuldigungen und Schmähungen alles Bestehende, Bewährte untergruben. Denn er zeigte das Wertvolle an Pestalozzis Bestrebungen, wies aber die Einseitigkeit und Überschätzung in überzeugender Weise zurück. 1824 besorgte er noch in rüstiger Kraft die achte Auflage. Die neunte aber nahm ihm der Tod aus den Händen.

Das Werk in seiner Vollendung zeigt die Parteilosigkeit des wahren Eklektikers — wie sich Niemeyer oft nannte — welche alles prüft und das beste behält. Hiermit ist der Standpunkt des Verfassers gekennzeichnet. Er hat nie die Absicht verfolgt, durch Aufstellung einer neuen Erziehungstheorie Aufsehen zu machen. Er bezeichnet als den Zweck seines Werkes: „dazu mitzuwirken, daß echtes Verdienst der Vorzeit, oder was auch besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern

der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in früheren und späteren Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert und daraus eine feste auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt würde". Mag auf solchem Standpunkte manch streitiger Punkt unentschieden bleiben, indem man sich mit allseitiger Beleuchtung und Besprechung begnügt und die Entscheidung jedem Einzelnen anheim giebt, so ist doch dieser Standpunkt bei Niemeyer nie in Schwanken oder Oberflächlichkeit ausgeartet. Seiner Besonnenheit galt die Erfahrung als allein zuverlässiger Probierstein jeder pädagogischen Theorie. Eine Methode galt ihm ebensowenig als die alleinrichtige, wie ein kirchliches Dogma als das alleinseligmachende. Im Anschluß an Kant gewann er eine feste psychologisch-philosophische Grundlage, die ihm jedoch hinreichenden Spielraum ließ zur Aneignung des Bewährten, zur Verwerfung des Verfehlten. Klarheit des Geistes hatte ihn dabei von jeher gegen Verblendung und Parteilichkeit geschützt. So konnte er im Vorwort über die Bestimmung seiner Schrift sagen, daß er erhaben über die momentanen Erscheinungen an das Bewährte und Wesentliche sich gehalten, unbekümmert um die Gestalt, in welcher es auftrat, und um die Zeit, welche es hervorbrachte.

Dieser Parteilosigkeit, verbunden mit gründlicher Prüfung, ausgebreitetem Wissen und großer Belesenheit, war es wohl zuzuschreiben, daß Niemeyers Grundsätze eine so große Verbreitung fanden. Wie hoch das Werk nicht bloß von Schulmännern und Gelehrten, sondern auch von Philosophen von Fach geschätzt wurde, beweist das Urteil **Herbarts**, der an mehreren Stellen seiner pädagogischen Schriften Niemeyers Werk auf das wärmste empfahl. Es wird von ihm betrachtet „als die Summe der Pädagogik der Zeit, das Sicherste und Bewährteste, das allgemein Verständliche und allgemein Anwendbare, als die breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung." In der Rede bei Eröffnung seiner Vorlesungen über Pädagogik führt Herbart zwei Mittel an, um sich den gegenwärtigen Stand der Pädagogik hinreichend deutlich vor Augen zu stellen, 1. den Rückblick in die eigene Jugend, 2. das Studium des **berühmten und verbreiteten Werks eines gelehrten und vielerfahrenen Mannes: Niemeyers Grundsätze der Erziehung.**

Während dieses Werk aber von Auflage zu Auflage zu einer immer größeren Vollendung gebracht wurde, brachen schwere Zeiten über unser Vaterland herein. Die Ereignisse von 1806 führten wie für die Lage ganzer Staaten, so für die Lebensverhältnisse vieler Einzelner und unter diesen auch für Niemeyer eine wichtige Katastrophe herbei. Als er von einer Reise durch Westfalen und Holland zurückkehrte, fand er seine Vaterstadt von den Franzosen besetzt, sein eigenes Haus von der französischen Intendantur eingenommen, die Universität durch ein Dekret Napoleons aufgehoben. Hierdurch sah Niemeyer seine Thätigkeit auf das Direktorium

der Franckeschen Stiftungen und auf seine wissenschaftlichen Arbeiten beschränkt. Diese äußerliche Ruhe in seiner nächsten Umgebung wurde plötzlich durch ein ganz unvorhergesehenes, nie völlig aufgeklärtes Ereignis unterbrochen. Er wurde im Mai 1807 mit vier andern der geachtetsten und angesehensten Einwohner dem Schoße der Familie entrissen und nach Frankreich gebracht. Wie Niemeyer den Aufenthalt in Paris zum Besichtigen aller Merkwürdigkeiten, mehr aber noch zum Anknüpfen oder Erneuern interessanter Bekanntschaften angewendet hat, bezeugen die Darstellungen in seinen Reisebüchern. Zurückgekehrt fand sich Niemeyer vor eine schwere Wahl gestellt. Halle war dem Königreich Westfalen einverleibt worden. Er mußte sich entscheiden entweder für den preußischen oder westfälischen Staatsdienst. Entschied er sich für den ersteren, so mußte er Halle verlassen. Es war an ihn vom Minister Stein das glänzende Anerbieten ergangen, bei der neuen Organisation der preußischen Staatsbehörden an die Spitze der beiden Departements des Kultus und Unterrichts als Geh. Staatsrat zu treten. Ihm, der von ganzer Seele Preuße war, der sich der persönlichen Gunst des Königs in hohem Maße erfreute, wurde es sehr schwer von Preußen sich loszusagen. Aber er konnte von Halle sich nicht trennen, weder von der Universität noch von den Franckeschen Stiftungen, an die er durch alle Traditionen seiner Familie gekettet war. Die Universität war wieder hergestellt worden, Niemeyer vom jungen König in Kassel zum Kanzler und beständigen Rektor ernannt. Nach langem, schwerem Kampfe faßte Niemeyer den Entschluß, die Stellung anzunehmen, in Halle zu bleiben. Diesem Entschluß ließ der König von Preußen in einem huldvollen Kabinetsschreiben volle Gerechtigkeit widerfahren. Ein Gleiches that aber erst nach Jahren der Minister von Stein, dessen patriotischer Sinn sich gegen alles von Frankreich Ausgehende sträubte. Er hatte Niemeyer in einem höchst anerkennenden Schreiben zu bestimmen gesucht, die angebotene Stellung anzunehmen. Aber Niemeyer blieb bei dem einmal gefaßten Entschluß. Das lohnende Bewußtsein für Halle großes bewirkt zu haben, da seinem Einfluß es zuzuschreiben war, daß die Universität erhalten blieb, die gegründete Befürchtung das Errungene durch sein Ausscheiden zu gefährden, die angestammte Liebe zu der Stiftung des Ahnherrn, die Anhänglichkeit an den heimischen Boden der Kindheit, sowie an den Kreis alter Freunde und teurer Verhältnisse, endlich auch das Gefühl der Dankbarkeit gegen das entgegenkommende Vertrauen einer fremden Regierung, verboten ihm das gegebene Wort zurückzunehmen. Manche Verkennung und manche Anschuldigung war die Folge dieses Enschlusses. Manch' ungerechtes und einseitiges Urteil wurde über seine Wahl gefällt. Manche Erkältung früheren Wohlwollens mußte Niemeyer erfahren. Auch nach der Wiedervereinigung von Halle mit dem preußischen Staat konnte das früher so intime Verhältnis mit hochstehenden Persönlichkeiten, namentlich in Berlin

nicht wiederhergestellt werden. Nur des Königs gerechte und huldvolle Gesinnung für Niemeyer und dessen Verdienste blieb stets unveränderlich dieselbe. Aber auch Niemeyer blieb im Herzen dem alten Vaterlande und seinem Fürsten ergeben in Liebe und Verehrung, obwohl sein Gerechtigkeitsgefühl nie eine Verkennung und Verläugnung des Guten zuließ, was von der westfälischen Regierung für die Universität und die Franckeschen Stiftungen geschehen war. Er hatte nämlich durch dieselben ehrenwerten und rechtlichen Mittel, durch deren weise Benutzung er anfänglich die Erneuerung und Erhaltung beider erreicht hatte, auch in seiner Stellung als Kanzler und immerwährender Rektor der Universität, sowie als Administrator der Franckeschen Stiftungen sowohl in Kassel, wo er zweimal als Deputierter bei der Ständeversammlung gegenwärtig war, als auch bei mehrmaliger Anwesenheit des Königs in Halle, für die erweiterte Wirksamkeit eine namhafte Vermehrung der Mittel auszuwirken gewußt. Daß jedoch Niemeyer eine höchst gefährliche Stellung übernommen, sollte sich nach mehrjähriger Wirksamkeit zeigen. Die Universität wurde als preußisch gesinnt verdächtig. Das Mißtrauen traf auch den Kanzler, als 1813 viele Studenten auf den Aufruf des Königs von Preußen zu den Fahnen eilten. Er wurde beschuldigt, mit Preußen im geheimen Einvernehmen zu stehen. Die Universität wurde von Napoleon 1813 zum zweiten Male aufgehoben, indem er die Restitution derselben durch seinen Bruder als eine Thorheit betrachtete. Niemeyer wurde seiner Ämter und Würden entsetzt.

So war er abermals aus seiner akademischen Wirksamkeit gerissen, jetzt aber auch seiner amtlichen Stellung zu der westfälischen Regierung entbunden. Noch zwei Monate voll Angst und Unruhe dauerte die Ungewißheit des Kampfes um die Befreiung des deutschen Bodens. Am Tage vor der Schlacht von Leipzig hatte Blücher sein Hauptquartier in Niemeyers Hause. Beim Ende des veranstalteten festlichen Mahles hob der greise Held im Vorgefühl des Entscheidungskampfes sein Glas auf das Wohl von Halle. Nach den siegreichen Schlachttagen eilte Niemeyer sogleich nach Leipzig, seinen König zu begrüßen und seine Söhne dem Heere zuzuführen. Zugleich entfaltete er eine große Thätigkeit für die Pflege der Verwundeten. Die Gebäude der Stiftungen wurden in Lazarette verwandelt. Auch hierbei bewies Niemeyer, der sich schon 1799 durch eine vortreffliche Reform des Armenwesens und seit 1808 als Mitglied des Gemeinderates um die städtischen Angelegenheiten große Verdienste erworben hatte, ebensoviel Umsicht und Gewandtheit als aufopfernde Thätigkeit, namentlich als der ausbrechende bösartige Typhus zahlreiche Opfer forderte.

Halle ward nun wieder preußisch. Schon von Frankfurt aus dekretierte der König die Fortdauer der Universität. Niemeyer wurde in seinen Stellungen bestätigt, doch trat er selbst 1815, als die Vereinigung

der Universität Wittenberg mit Halle eine neue Organisation nötig machte, von der Würde eines fortwährenden Rektors zurück. In Bezug auf die Versorgung der Franckeschen Stiftungen hatte er mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Erst 1816 gelang es ihm, die höchst wichtige Angelegenheit, die Festsetzung des Etats für die Franckeschen Stiftungen durch persönliche Anwesenheit in Berlin zustande zu bringen. Einen Beweis des Königlichen Wohlwollens erhielt Niemeyer auf seiner Reise nach Berlin durch die erneute Ernennung zum Oberkonsistorialrat bei dem Konsistorium der Provinz Sachsen, und im nächsten Jahre durch Verleihung des Roten Adlerordens dritter Klasse, dessen zweite Klasse mit Eichenlaub 1826 ein neues Zeichen königlicher Huld wurde.

Dieselbe zeigte sich auch in der zartesten und sinnigsten Weise, als Niemeyer am 18. April 1827 mit ebensoviel Glanz als Herrlichkeit sein fünfzigjähriges Doktorjubiläum feierte. Augenzeugen wissen den Geist, welcher die ganze Feier durchwehte, die Liebe, Rührung und Begeisterung, welche ihren Zauber über die Glückwünsche der Einzelnen, sowie über die öffentlichen Reden und Erwiderungen, selbst über die geselligen Freuden des Festes ausgegossen, nicht genug zu rühmen. Unter ihnen Schleiermacher. Von allen Seiten wurden ihm reiche Geschenke zu teil, so vom König, von der Universität, von der Stadt, die ihm eine silberne Bürgerkrone verehrte. In allen Beglückwünschungen sprach sich Wahrheit und tiefe Wärme des Gefühls für den Hochverehrten aus, der mit hoher männlicher Kraft und Würde unter den Hunderten stand, die seines Anblicks sich erfreuten, seines stattlichen Körpers, seines geistvollen, ehrwürdigen Greisenhauptes.

Noch mahnte keine Abnahme körperlicher oder geistiger Kraft an sein vorgerücktes Alter. Keiner ahnte damals, daß nach Verlauf von kaum fünf Vierteljahren Niemeyer wiederum der Mittelpunkt einer gleich allgemeinen, aber auch gleich schmerzlichen Teilnahme sein würde. Rüstig und ungeschwächt lehrte er den Sommer und Winter nach seiner Jubelfeier fort. Zu den Seinigen sprach er zwar zuweilen von Altersschwäche, doch konnte er noch zu Ostern 1828 eine Reise nach Magdeburg ohne Beschwerde unternehmen, konnte auch, nachdem einige ernstere Mahnungen von Unwohlsein vorübergegangen waren, im Sommerhalbjahr 1828 seine Vorlesungen anfangen. In der Mitte des Juni nötigte ihn aber zunehmende Entkräftung zu einiger Ruhe, die so wohlthuend zu wirken schien, daß er schon wieder nach der Fortsetzung der Vorlesung verlangte, als ein Schlaganfall ihn traf. Nach wenig Tagen machte ein sanfter Tod am Morgen des 7. Juli seinem rastlos thätigen und bei allen Mühen und Kämpfen an beglückenden Erfahrungen und edlen Genüssen reichen Leben ein Ende. Tief und ungeheuchelt war die Trauer, welche bei seinem Tode und bei seiner Bestattung von allen Ständen an den Tag gelegt wurde. Mit Recht glaubte auch jeder einen besondern

Verlust in dem Heimgegangenen zu betrauern. In ihm verloren die Franckeschen Stiftungen ihr väterliches Oberhaupt, die Universität einen gefeierten Lehrer und einflußreichen Beförderer ihrer Interessen, beide aber ihren Erhalter und zweiten Begründer; viele in ihm einen wohlwollenden Berater und Wohlthäter, einen treuen Freund. Bei dieser allgemeinen Trauer stimmten indes alle, selbst seine nächsten Angehörigen darin überein, daß sein schönes, glückliches Leben auch schön und glücklich geendet habe. Nützliche Thätigkeit war für ihn nicht bloß Zweck, sondern auch der wahre Genuß des Lebens. Ihr war seine Jugend und sein Mannesalter geweiht, ihr die noch rüstige Kraft des Greisenalters, welches ihn unbemerkt beschlichen, und seine Beschwerden ihn mehr nur hatte ahnen, als wirklich empfinden lassen. —

In den bisherigen Schilderungen konnten weder Niemeyers schriftstellerische Arbeiten alle*) genannt, noch auch die anderweitigen Kreise seines Wirkens ausführlich genug besprochen werden, um den Umfang derselben zu überblicken. Seine häuslichen Verhältnisse wurden noch gar nicht berührt. Auch diese waren außerordentlich glückliche zu nennen. Seit dem Jahr 1786 war er mit der ältesten Tochter des ihm geistesverwandten und eng befreundeten Hofrats von Köpken verheiratet. Seine Gattin schenkte ihm fünfzehn Kinder. Von seinen Nachkommen haben mehrere sich einen geachteten Namen in der Wissenschaft erworben. Die Mutter war von Natur mit reichen und seltenen Gaben des Geistes und Herzens ausgestattet; als Erbin der feinen wissenschaftlichen Bildung und Kunstliebe ihres Vaters bereitete sie ihrem Manne eine Häuslichkeit, in welcher nicht nur das schönste und innigste Familienleben erblühte, sondern auch in geselliger Beziehung der feinste Geschmack und Takt mit der edelsten Gastlichkeit wetteiferte. Wenn hierbei Niemeyers Anwesenheit die laute Fröhlichkeit des jüngeren Teils der Gesellschaft immer mäßigte, so war dies nie seine Absicht, sondern die natürliche und unwillkürliche Folge seiner würdevollen Persönlichkeit. Sein Wesen war im Gegenteil stets freundlich und heiter und nie dem Frohsinn und harmlosen Scherze abhold; nur Ausgelassenheit, sowie spottender Scherz, der andern wehe that, war ihm zuwider. Seine Unterhaltung, nie nach Witz und Effekt haschend, war durch klare Entwickelung und Bestimmtheit im Ausdruck, sowie durch Schlagfertigkeit fesselnd. Seine Rastlosigkeit und Unermüdlichkeit war außerordentlich. Bei der großen Anzahl von Besuchern und mancherlei Anliegen, bei seiner ausgebreiteten Korrespondenz, bei den vielfältigen Unterbrechungen durch Vorlesungen, Konferenzen, war die Benutzung der Zeit, ja man kann sagen jeder Minute, eine bewundernswürdige. Wie hätte er auch sonst eine so umfassende und

*) Ein genaues Verzeichnis seiner sämtlichen Schriften findet man in „Jakobs und Gruber. A. H. Niemeyer. Halle 1831“.

tiefgreifende schriftstellerische Thätigkeit entfalten können! Ohne die ihm zu Gebote stehende Sammlung des Geistes würde es eine völlige Unmöglichkeit gewesen sein. Seine schöpferische Kraft aber konnte man namentlich bei seinen Reden bewundern, die er oft gänzlich unvorbereitet aus dem Stegreif hielt. Die Fülle des Ausdrucks stand ihm dabei in seltenem Grade zu Gebote. Bei all' seiner Thätigkeit aber durchdrang ihn das Gefühl der strengsten Pflichterfüllung. Mitten in der Anhäufung von Ehren, wie sie einem Privatmann nur selten zu teil werden, blieb er doch voll Demut.

So zeigt uns sein Wesen nach allen Seiten hin das Bild eines charaktervollen, edlen Mannes, eines Pädagogen von Gottes Gnaden, dessen Andenken wir immer und immer wieder unter uns erneuern sollen zum Segen des heranwachsenden Geschlechtes.

Grundsätze

der

Erziehung und des Unterrichts.

Vorwort
über die Bestimmung dieser Schrift,
nebst
Bemerkungen über den pädagogischen Zeitgeist, aus der Vorrede der siebenten Ausgabe.

Wenn die sechste Ausgabe dieser Schrift, bei der Vorstellung dessen, was uns damals zu drohen schien — des allmählichen Verschwindens des echten deutschen Geistes aus der Erziehung, der Einführung uns fremder Formen in den Unterricht und das Schulwesen — nicht ohne bange Besorgnisse und schmerzliche Gefühle bearbeitet ward, so trat die siebente im Jahre 1818 unter desto freudigeren Empfindungen und Hoffnungen ans Licht. Als Staatsbürger, als Hausvater, als Erzieher, als Schulmann fühlte sich der Verfasser, von der wiedergekehrten Freiheit neu belebt, nun gestärkter und fröhlicher, so lange es Gott gefällt, fortzuarbeiten an dem Werk der Bildung eines durch harte Erfahrungen der Väter geretteten und beglückten Geschlechts, worin er von jeher den schönsten Teil seines Berufs gefunden hat. Der Abschnitt von der Kultur der Vaterlandsliebe gab ihm eine natürliche Veranlassung, sich offen hierüber auszusprechen.

Daneben muß ihm das aufs neue wieder eingetretene Bedürfnis eines rechtmäßigen Abdrucks dieser Schrift um so aufmunternder sein, je weniger er von ihrem ersten Erscheinen an bis auf diesen Augenblick die Absicht gehabt hat, durch Aufstellung einer neuen Theorie der Erziehung und des Unterrichts Aufsehen zu erregen. Er wollte bloß dazu mitwirken, daß echtes Verdienst der Vorzeit, oder auch was besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in früheren und späteren Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert, und daraus eine feste, auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt würde. Die von ihm selbst seit vierzig Jahren im häuslichen und Schulleben gemachten Erfahrungen hat er damit verglichen. Ist es ihm, wie er hofft, gelungen, manches in ein helleres Licht zu setzen und das Zweifelhafte der Entscheidung etwas näher zu bringen, so dankt er dies vorzüglich seiner früheren schon auf der Schule entstandenen Neigung für

das Fach der Pädagogik, so wie der Gelegenheit, seit dem Jahre 1770, wo Basedow auftrat, alle die wechselnden Erscheinungen auf diesem Gebiet in der Nähe beobachten und seine Einsichten in dem belehrenden Umgang vieler erfahrner Pädagogen und Schulmänner mit den ihrigen austauschen zu können; endlich auch, wie er wohl hinzusetzen darf, einer natürlichen Ruhe seines Geistes, die ihn vor einseitigem Bewundern und Verwerfen bewahrt und die Parteilosigkeit erleichtert hat.

Diese Parteilosigkeit ist nicht der Charakter unsrer Zeit; sie kommt sogar in Gefahr, bald für Feigheit und Unentschlossenheit, bald für den ungründlichsten Eklekticismus gehalten zu werden. Ist es so, wie einzelne Stimmen behauptet haben, so sind wir erst vor kurzem zur Einsicht gekommen, was Menschenbildung sei. „Die Pädagogik unsrer Tage — so las man vor acht Jahren — deren gehaltloses Schattenbild erst neuerlich gewaltig erschüttert worden, hat bisher in Blindheit und Finsternis gewandelt. Ihre Ohnmacht und gänzliche Selbsterschöpfung beurkundet sich immer mehr. Statt das Kind dem Untergange zu entreißen, führt sie es kunstartig in diesen Untergang hinein. Sie zeigt sich ohne Organ für das Organische der Bildung; ohne Anschauung für das Ursprüngliche; ohne Empfänglichkeit für das unmittelbare Leben; ohne Kraft für Ideen, ohne Ausdruck und Begriff für das Wesen. Ihr Humanismus hat kein Herz für das Volk, ihr Philanthropinismus keinen Geist für die Menschheit!“*)

Durch solche Urteile konnte man, besonders in Deutschland, wo die bewegliche Menge von jeher dem Neuen zufiel, zumal wenn es sich mit Zuversicht ankündigte und durch Derbheit imponierte, einige Zeit Aufsehen erregen. Aber indem man die Jugend nur scharfsichtig für die Fehler, aber desto undankbarer gegen das Verdienst der Vorzeit machte, schadete man dadurch selbst dem, was gut in dem Neuen ist. Der ruhige Beobachter — der freilich auf den Vorwurf der Kälte gefaßt sein mußte — sah voraus, daß diese, wie so viele ähnliche Erscheinungen, vorübergehen würden. Er wußte aus der Geschichte, daß, was darin eitel und gehaltlos war, bald einem andern werde weichen müssen, indeß ein Residuum von Wahrheit von jedem ernstlichen Bestreben übrig bleibe. Und wirklich ist dieser Fall schon eingetreten. Der blinde Enthusiasmus für das, was unser ganzes Schul- und Erziehungswesen umgestaltete, ist abgekühlt, und man hat gefunden, daß viel mehr versprochen als geleistet ward. Mögen wir nur nicht wieder zurückschreiten!

Auch andre Stimmen erhoben sich laut gegen den Zeitgeist. Bald sollte alles Unheil, das vorzüglich über Deutschland gekommen ist, aus philanthropinischen Methoden entsprungen sein, und klassische Philologie

*) Dies nur als ein Bruchstück einer ganzen Strafpredigt gegen alle bisherigen Erziehungsschriftsteller vom Handwerk, wie man sie nennt, in der Schweizerischen Wochenschrift für Menschenbildung, 2. Bd. S. 210.

uns aus dem geistigen und moralischen Verderben retten; bald sollte uns ein unverständlicher religiöser Mysticismus, der die Sprache alter Rechtgläubigkeit affektiert und doch so verschieden von ihr ist, dem Elend entreißen; bald sollte der Staat sich aller Kinder bemächtigen, sie ohne Unterschied des Geschlechts in Erziehungshäuser einsperren, damit sie nur nicht ferner von den verdorbenen Eltern verpestet würden; bald sollte es nur an der verkehrten Methode, wie die Menge bisher sprechen, lesen und rechnen gelernt habe, liegen, daß die Menschenkraft in ihnen nicht aufgeregt ist, bald sollten es endlich die Turnplätze sein, auf welchen die junge Welt zu einem neuen höheren Leben wiedergeboren und für Großes und Herrliches erst tüchtig gemacht werden könne.

Was in solchen Äußerungen und Versuchen der Schmerz über so viel tiefes Verderben rings um uns her, und was die traurigen Erfahrungen, die wir besonders während unsrer Erniedrigung erlebt haben, redlichen und gemütvollen Männern auspreßten, was sie drängte, auf neue durchgreifende Rettungsmittel zu sinnen, ja selbst den Strohhalm zu ergreifen, um sich wo möglich daran aufzurichten — das habe ich stets geachtet, wenn ich gleich nicht einstimmen konnte in allzu sanguinische Hoffnungen, und nicht billigen, was in den Anklagen der Zeit ungerecht und in den Bewunderungen der Vorzeit sogar unhistorisch war. Daß man namentlich durch allerlei künstliche und mit Eifer verfolgte Methoden im Unterricht einzelner Subjekte sehr große Wirkungen hervorbringen, das unmöglich Scheinende möglich machen und in einem Jahre leisten kann, was sonst in Decennien geendet worden, — weiß jeder pädagogische Geschichtskenner. Was ein Mensch *gelernt* hat, und welche geistige und körperliche Fertigkeiten er sich erworben hat, das läßt sich darstellen und prüfen. Bei denen, die Ähnliches nie sahen oder hörten, erregt es Erstaunen. Aber den *ganzen Menschen* ergreifen, ihm neben den Kenntnissen und den Kunstfertigkeiten auch *Verstand*, *Urteil*, *praktischen Sinn* und *Charakter* geben, wohl gar eine *neue Generation* durch solche Bildungsversuche bessern wollen, das ist eine höhere Aufgabe; und je länger man praktisch erzieht, desto mehr kommt man zur Einsicht, wie unvollkommen die Kunst, wie oft unüberwindlich die Schwierigkeit ist; wie wenig man vermag, wenn nicht unzählige äußere Umstände mitwirken, wenn nicht das Leben eben so planmäßig an den Menschen fortbildet und forterzieht als unsre Theorien. Wie anmaßend und unbescheiden sind viele Pädagogen unsrer Zeit aufgetreten! Und doch geziemt niemand die Bescheidenheit so sehr als dem Menschenerzieher. Er hat die Erfahrung von Jahrtausenden vor sich, daß Menschen von der höchsten Geistesbildung, von dem kräftigsten Charakter, von dem reinsten Willen, zuweilen gedrückt, zuweilen auch begünstigt von dem Geist ihrer Zeit, an der Besserung der Einzelnen und der Gattung gearbeitet haben. Wie viel sie, begeistert von der Idee, ergriffen von der Not,

getäuscht von momentanen Erfolgen, erwartet, verheißen, gehofft haben — aber auch wie wenig es ihnen dennoch gelungen ist, ihr Zeitalter dem Verderben zu entreißen, das lehrt ihn die Geschichte alter und neuer Zeiten! Wird er sich anmaßen, wohl gar eben erst seine Laufbahn antretend, es besser als sie alle zu verstehen; wird er wähnen, glücklicher als sie alle zum Ziel zu gelangen? Süß mag der Wahn sein; aber wenn er sich nun nicht bewährt, hat er nur zu leicht ein plötzliches Verzweifeln an der Menschheit zur Folge!

Die Veranlassung lag zu nahe, um nicht offen zu sagen, wie mir das pädagogische Thun und Treiben der Zeit erschienen ist. Was sie bedürfe, scheint mir vor allem das Aufregen jeder Kraft und jedes guten Willens zu sein. Aber nicht an Formen sollen wir hängen; wir haben erlebt, wie bald der Geist aus ihnen verschwinden kann; nicht von dem plötzlichen Umgestalten das Heil hoffen; nicht Sekten und Schulen stiften; sondern wir sollen, unbekümmert ob neu oder alt, jedes Ding nach seinem inneren Gehalt würdigen; die Kraft eines jeden, der nur reinen Willen hat, sich frei bewegen und äußern lassen, und immer bedenken, daß der vielgestaltige Mensch auf tausendfache Art ergriffen sein will, und es daher eben so wenig eine allein glücklich bildende pädagogische Methodik, als eine allein selig machende Kirche geben kann.

Doch ich kehre von diesen allgemeinen Betrachtungen zu der Schrift zurück, welche hier aufs neue durchgesehen den Freunden der Erziehung und des Schulwesens übergeben wird. Um nicht weitläufig zu wiederholen, was in den Vorreden zu ihren früheren Ausgaben über Zweck und Plan gesagt ist und zum Teil jetzt kein Interesse mehr haben kann, werde nur das Wesentliche hier wiedergegeben. Sie war, als sie zuerst im Jahr 1799 in einem Bande erschien, zu einem Handbuch für Eltern und ihre Erziehungsgehilfen bestimmt, um diese mit ihren Verhältnissen, Geschäften und Pflichten näher bekannt zu machen. In der dritten Ausgabe erweiterte sich der Plan und umfaßte zugleich das öffentliche Schulwesen. Ein vollständiges Handbuch, worin Theorie, Anleitung zur Praxis, pädagogische Geschichte und Litteratur vereinigt wäre, sollte, da sich ein Werk nach diesem Plan bearbeitet nirgends fand, denkenden Eltern, Erziehern und Lehrern geliefert werden. Noch tiefer gehende Untersuchungen über die letzten Gründe mancher Methoden und Aufgaben würden hier nicht an ihrer Stelle gewesen sein. Ohnehin sind Pädagogik und Didaktik an sich abgeleitete Wissenschaften. Wenn daher nicht alle Grenzen verrückt werden sollen, so muß vieles, worauf sie sich gründen, aus andern Wissenschaften, z. B. aus der Anthropologie, Psychologie, Moral, als bekannt vorausgesetzt werden. Denn wollten wir, nach der Methode mancher Schriftsteller, alle Untersuchungen bei den ersten Ele-

menten anfangen, so weiß ich nicht, wo wir enden würden. Dann müßte jede Erziehungsschrift zugleich die ganze Naturlehre des Menschen, die ganze Kritik der reinen und praktischen Vernunft so wie der Urteilskraft, die ganze Moral, und was nicht alles mehr, in sich schließen. Um Regeln für den Sprachunterricht aufzustellen, müßte man die allgemeine Grammatik voranschicken; um die Methode des geographischen, des historischen, des Religionsunterrichts zu zeigen, müßte man zuvor die Materialien desselben zusammenstellen. So würde aus einem Werk über Erziehung und Unterricht zuletzt eine nicht blos formelle, sondern auch materielle Encyklopädie aller Wissenschaften werden.

Um daher alle zweckwidrige Weitläufigkeit zu vermeiden, verwies ich oft, wo ich nur Resultate geben konnte, auf diejenigen mehr spekulativen Untersuchungen zurück, welche mir die vorzüglichsten schienen. Da ich zuweilen auch der verschiedenen Ansichten erwähnte und entgegengesetzte Methoden verglich, so war es natürlich, auch Schriftsteller zu nennen, deren Grundsätze nichts weniger als unter sich übereinstimmend sind.

Übrigens hatte ich stets vorzüglich solche Leser im Auge, die eine schulmäßige Bildung genossen haben und denen gewisse Anordnungen der Materien, so wie gewisse Kunstausdrücke geläufig sein müssen. Ich schrieb nicht für Ungelehrte; auch zunächst nicht für Mütter, denen wenigstens ein großer Teil dessen, was mein Plan umfaßte, in ihrer eigentümlichen Sphäre unbrauchbar sein dürfte. Da indes gerade in ihren Händen die erste so wichtige Bildung der Kinder vorzüglich liegt, so wünsche ich noch immer die Muße zu finden, um denen unter ihnen, die noch der Leitung eines ratgebenden Freundes bedürfen, das in einem Auszuge zu liefern, was nach meiner Einsicht und etwaigen Erfahrung, wenigstens der gebildeten Klasse derselben, das Nützlichste sein möchte.

Allgemeine Einleitung.

1. Der Naturmensch.

Der Mensch tritt, ausgestattet mit körperlichen und geistigen Anlagen, wie sie sich bei keinem von allen uns bekannten Wesen finden, auf den Schauplatz des Lebens. Alles, was er werden kann, erscheint als Keim, der seiner Entwickelung entgegen harrt, als Blüte, aus welcher die Frucht sich bilden und unter günstigen Umständen reifen wird. Diese Entwickelung und Bildung erfolgt, wie bei andern organischen Wesen, zum Teil nach unwandelbaren Gesetzen der Natur, ohne daß er dabei einer fremden Hilfe bedarf. Der Körper wächst, seine Glieder dehnen sich aus und bekommen Brauchbarkeit zu bestimmten Zwecken. Mannigfaltige Triebe erwachen. Die Sinne empfangen Eindrücke von der Außenwelt. Aus ihnen bildet eine innere unsichtbare Kraft Vorstellungen. Die Vorstellungen erzeugen Begierde oder Abscheu. Die Vernunft wird thätig und drückt selbst in ihrer unvollkommensten Entwickelung dem Menschen ein Gepräge auf, das ihn nicht bloß dem Grade, sondern dem Wesen nach von der tierischen Schöpfung zu unterscheiden scheint.

2. Bedürfnis des Menschen, erzogen und unterrichtet zu werden.

Dieser Unterschied wird noch von einer andern Seite in der Art seiner Entwickelung sichtbar. Der Mensch bedarf von dem Augenblick seiner Geburt an, in den Perioden seiner Kindheit und seiner Jugend, ungleich mehr einer fremden Hilfe. Sie muß ihm ersetzen, was dem Tiere durch den Instinkt gegeben ist, und was er sich in den späteren Jahren durch freie Selbstthätigkeit gereifter Vernunft verschaffen soll. Ohne eine fortgesetzte Wartung und Pflege ist der Körper, den er mit den Tieren gemein hat, in steter Gefahr der Verkrüppelung und des Todes. Ohne Einwirkung anderer Vernunftwesen erreicht das, was ihn über die Vernunftlosen erhebt, nie den Grad von Vollkommenheit, den es nach der ursprünglichen Perfektibilität seiner Anlagen erreichen konnte, und die höchste dieser Anlagen, die Vernunft, welche sich in einer freien Selbstthätigkeit ankündigt, bekommt, wenn sie auch zu einiger Kraft gelangt, doch schwerlich die beharrliche Richtung, in welcher sie erst als ganz vollendet erscheinen kann. Ohne fremde Unterweisung würde er sich zwar einen nicht unbeträchtlichen Vorrat von Kenntnissen durch eignes Wahrnehmen der Außenwelt erwerben können; aber teils würde er auch diese nur langsam erlangen, teils einer großen Menge andrer entbehren.

3. Erziehung und Unterricht im weiteren Sinn.

Der Mensch bedarf folglich der Erziehung und des Unterrichts. — In einem weiteren Sinne kann man alles, was ihn zum ungehemmten Gebrauch der in ihm schlummernden Kräfte verhilft und Kenntnisse zuführt, mit diesem Namen belegen. Insofern wird sich die Erziehung eben so wenig als der Unterricht bloß auf die Jahre der Kindheit und Jugend einschränken, sondern, da wenigstens die geistigen Kräfte des Menschen eines beständigen Wachstums fähig sind, auch in den reiferen Jahren fortgehen; jeder frühere Zustand seines Daseins wird als eine Erziehung für den folgenden betrachtet werden können. Eben so wenig wird die Erziehung und der Unterricht in diesem Sinne bloß das Werk andrer Menschen, oder gar eigner absichtlich dazu bestimmter oder sich selbst bestimmender Personen sein. Natur, Klima, Staat, Gesellschaft, das wechselnde Schicksal des Lebens und so vieles andre, das weder in seiner eigenen noch in fremder Gewalt steht, wird für den Menschen bald zwingend, bald erziehend und unterrichtend. Unter der Voraussetzung einer allwaltenden Vorsehung, von welcher das Schicksal jedes Wesens nach Zwecken bestimmt ist, kann man den Anteil, den jene zufällig scheinenden Umstände an der Bildung jedes Einzelnen haben, die Erziehung Gottes oder die Schule der Vorsehung nennen.

4. Erziehung und Unterricht im engeren Sinne.

In der strengeren Bedeutung, worin hier von Erziehung und Unterricht gehandelt werden soll, sind indes die Begriffe enger begrenzt. Der Mensch wird zuvörderst in einem bestimmten, fremder Hilfe und Einwirkung bedürftigen Alter, dem Alter der Kindheit und Jugend, gedacht, das sich zwar nicht durch scharfe Grenzen gewisser Jahre, aber doch im allgemeinen so bestimmen läßt, daß die Erziehung und Unterweisung zurücktritt, wenn die Periode physischer und moralischer Reife eingetreten, und jene Selbständigkeit, welche der freie Vernunftgebrauch giebt, erreicht und keiner Vormundschaft mehr bedürftig ist. Nächstdem ist hier nicht die Rede von einer zufälligen und planlosen, sondern von einer absichtlichen und nach Zwecken unternommenen physischen und geistigen Einwirkung auf den Zögling, nach allen seinen Anlagen und Kräften, wodurch er zum früheren Bewußtsein derselben gebracht und ihnen gemäß ausgebildet werden soll. Wenn dabei die Erziehung sich darauf beschränkt, das in der Anlage des Zöglings Vorhandene zu erhalten, zu verbessern, und das von der Natur Gegebene zu entwickeln, so sucht dagegen der Unterricht dem Lehrling auch von außen Begriffe, Kenntnisse und Erfahrungen zuzuführen und seinen eigenen Kräften durch bewährte Gesetze und Methoden die glücklichste Richtung zu geben.

5. Entstehen allgemeiner Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Nach welchen Grundsätzen nun der Mensch am besten erzogen und unterrichtet werde, dies war von jeher ein Gegenstand des Nachdenkens derer, die sich überzeugt hatten, wie viel überhaupt davon abhänge, daß man ihn erziehe und unterrichte. Mit jedem Fortschritt einer Nation ward die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit des Geschäfts richtiger eingesehen. Die Grundsätze selbst konnten anfangs nur aus der Erfahrung abgeleitet werden. Was sich darin am meisten bewährte, ward als Regel angenommen. Je tiefer man aber in die Natur des Menschen eingedrungen ist und die Gesetze seines äußeren und inneren Organismus kennen gelernt hat, desto mehr ist es auch gelungen, aus der Kenntnis der Natur selbst Resultate für die ihr angemessenste Bildung zu ziehen. Hierbei hat man entweder den Zögling durch alle Stufen seiner natürlichen Entwickelung begleitet, oder, nach einer allgemeinen Betrachtung der Menschennatur mit Beziehung auf ihre Bildung von verschiedenen Seiten, die Materien mehr nach einer systematischen Ordnung verteilt, woraus eine wissenschaftlich behandelte Erziehungs- und Unterrichtslehre oder die Pädagogik und Didaktik hervorgegangen ist. Beide Methoden sind von achtungswerten Schriftstellern dieses Faches befolgt worden.

Anmerkung. Hauptschriften, welche sich bloß auf einzelne Materien der Erziehungs- oder der Unterrichtslehre beziehen, sollen am gehörigen Ort genannt werden. Hier — da vollständige Litteratur ganz außer dem Plane liegt — nur die vorzüglichsten von denen, welche beides umfassen.

Comenius, Didactica magna. Neuerdings übersetzt u. m. des Comenius Biographie versehen von Dr. Theodor Lion. (Langensalza 1875, Beyer & Söhne). Ferner: Pädagog. Bibliothek von K. Richter, III. Bd. u. XI. Bd. Pädagog. Klassiker. Wien 1876. I. Band.

Francke, Pädagogische Schriften. Nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgeg. v. Dr. G. Kramer, Direkt. d. Franckischen Stiftungen. (Biblioth. pädagog. Klassiker, Langensalza 1876, H. Beyer & Söhne). Ferner: Pädagog. Bibliothek V. und VI.

J. Locke, Thoughts on Education. Zuerst London 1692. Deutsch mehrmals, unter andern: von Ouvrier, mit Zusätzen des Herausgebers. Leipzig 1787. Und am besten unter dem Titel: Abhandlung über die Erziehung der Jugend in den gesitteten Ständen. Aus dem Engl. von Rudolphi, mit Anm. von Campe. Braunschweig 1787. Eben diese Übersetzung macht auch den 9. Teil des Campischen Revisionswerks aus und ist mit den Anmerkungen der Revisoren, wie auch den besten des französischen Uebersetzers Coste versehen. Neuerdings: Pädagog. Bibliothek von K. Richter, IX. Band.

J. J. Rousseau, Émile ou de l'Éducation. Tome I—IV. Zuerst Amsterdam 1762. — Haag 1768. — Deux-ponts 1782.

Deutsch: Emil oder über die Erziehung. Leipzig 1762. Desgleichen

übersetzt von Cramer, mit vielen Anmerkungen der Herausgeber des Camp. Revisionswerks (von sehr ungleichem Wert), 1.—4. Teil. Braunschweig 1789—51. Diese im Ganzen vortreffliche Übersetzung macht den XII.—XV. Teil jenes Werkes aus. Neuerdings: J. J. Rousseau. Herausgeg. v. Prof. Dr. Theodor Vogt u. Oberschulr. Dr. E. von Sallwürk (Bibl. pädagog. Klassiker, Langensalza 1876, Beyer & Söhne); ferner: Pädag. Bibl. VIII. Bd.

J. B. Basedow, Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Leipzig 1773. Neuerdings: J. B. Basedows Ausgewählte Schriften. Mit Basedows Biographie, Einleitungen und Anmerkungen herausg. v. Dr. Hugo Göring (Bibl. päd. Klassiker, Langensalza 1880, Beyer & Söhne).

Cl. A. Helvetius, Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung (London 1774), herausg. v. Dr. A. Lindner. (Päd. Klassiker, II. Bd. Wien 1877).

Trapp, Versuch einer Pädagogik. Berlin 1788.

Heusinger, Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Leipzig 1795.

F. H. C. Schwarz, Erziehungslehre. 1. Band. Die Bestimmungen des Menschen. In Briefen an erziehende Frauen. 2. Band. Das Kind, oder Entwickelung und Bildung des Kindes von seinem Entstehen bis zum vierten Jahre. Leipzig 1802—1805. 3. Band. I. Abteilung die Jugend. II. Abteilung Unterrichtslehre. 1808. 4. u. 5. Band Geschichte der Erziehung. 1813.

Desselben Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3 Teile. Heidelberg. Seit 1843 neu bearbeitet von Curtmann.

Schwarz-Curtmann, Lehrbuch d. Erz. u. d. Unt. 7. A. Heidelberg 1866.

J. Kant, Über Pädagogik. Herausgegeben von F. Th. Rink. Königsberg 1803. Neuerdings herausg. von Prof. Dr. Theodor Vogt (Bibl. päd. Klassiker, Langensalza 1876, Beyer & Söhne). Ferner Pädag. Bibliothek X. Bd.

K. H. L. Pölitz, Erziehungswissenschaft aus dem Zweck der Menschheit und des Staates. 1. u. 2. Teil. 1806.

Mehr populär als wissenschaftlich sind: C. G. Salzmanns Anweisungen zu einer vernünftigen Erziehung, unter dem Namen: Krebsbüchlein. 4. Aufl. Erfurt 1807. (Pädag. Bibliothek II. Bd.). Ameisenbüchlein. 1806.

Pestalozzi, Lienhard und Gertrud und viele andere Schriften in dessen sämtlichen Werken. Tüb. 1818. Neuerdings: Pestalozzi's sämtliche Werke von Seyffarth. 16 Bde. Brandenburg. — Pestalozzi's ausgewählte Werke. Mit Pest. Biographie herausgeg. von Fr. Mann. 4 Bde. 2. Aufl. 1878. (Bibl. päd. Klassiker, Langensalza Beyer & Söhne). Ferner: Päd. Bibliothek I. u. VII. Bd. und Pädagog. Klassfker III. Bd. Wien 1877.

E. M. Arndts Fragmente über Menschenbildung. 1. u. 2. Teil. Altona 1805. 3. Teil 1819.

J. F. Wagners Philosophie d. Erziehungskunst. Leipzig 1800.

Jean Paul (Richter), Levana, oder Erziehungslehre. 2 Bde. Tübingen 1814. Ergänzungsblatt 1817. Neuerdings: Leipzig, Reklam.

J. F. Herbart, Allgem. Pädagogik. Götingen 1806. Umriß pädagog. Vorlesungen 2. Aufl. 1841. — Spätere Ausgaben: Hartenstein, ges. Werke

Bd. X. Willmann, Herbarts pädagog. Schriften. Leipzig 1873. 2 Bde. Bartholomäi, J. Fr. Herbarts pädagog. Schriften mit Herbarts Biographie. 2 Bde. 2. Aufl. 1877. (Bibl. pädagog. Klassiker, Langensalza, Beyer & Söhne). Pädagog. Bibliothek Bd. 13 u. 14.

Aus seiner Schule sind zu nennen:

Strümpell. Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. Derselbe: Erziehungsfragen. Leipzig 1869. Derselbe: Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.

Waitz, Allgem. Pädagogik. Braunschweig 1852. Neu herausgegeben von Prof. Willmann 1875.

Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861. 2. Aufl. 1878. Derselbe: Hauspädagogik. Leipzig 1855.

Ziller, Einleitung in die allg. Pädag. Leipzig 1856. Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. Vorlesungen über allgem. Pädagogik. Leipzig 1876. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1. bis 6. Jahrgang, Leipzig, Gräbner; 7. bis 13. Jahrgang, Langensalza, H. Beyer & Söhne. Allgem. Philosophische Ethik, Ebendas. 1880.

Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin 1873. 2. Aufl. 1878.

Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. Pädagog. Studien. I. Heft. 3. Aufl. Wien 1881.

Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des deutschen Volksschulunterrichts. I—IV. Bd. Dresden 1881. (Der erste Band, das erste Schuljahr umfassend, wird bis Ende 1881 neu gedruckt).

Mit Herbart verwandt, aber doch von ganz andern psychologischen Grundlagen ausgehend: Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. Berlin 1842. 3. Aufl. Berlin 1864.

Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. Gießen 1844. 2. A. Gießen 1849. 3. A. 1877.

Gräfe, Allgem. Pädagogik. 2 Bde. Leipzig 1845.

Scherr, Handbuch der Pädagogik. 2. A. Zürich 1847. 3 Bde.

Rosenkranz, Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.

Schleiermacher, Erziehungslehre. Herausgeg. von Platz. Berlin 1849. Neue Ausgabe mit Schleiermachers Biographie in der Bibliothek pädagog. Classiker 2. A. 1876. (Langensalza, Beyer & Söhne).

Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 3 T. Herausgeg. von Thaulow. Kiel 1835.

Palmer, Ev. Pädagogik. 4. Aufl. Stuttgart 1869.

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin 1869. 2. A. 1873.

Böhl, Allg. Pädagogik. Wien 1872.

Rüegg, Pädagogik. 4. A. Bern 1874.

Riecke, Erziehungslehre. 4. A. Stuttgart 1874.

Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. 5. A. Hannover 1878. 2 T.

Zu den magazinartigen Sammlungen einzelner Abhandl. pädagogischen und didaktischen Inhalts gehören:

F. G. Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. 1—5. Teil. Berlin 1781—86. — Magazin für die Schulen und die Erziehung überhaupt. 1—6. Bd. Nördlingen 1766—72. — Archiv für die ausübende Erziehungskunst. 12 Tle. Gießen 1777—85. — Pädagogische Unterhandlungen. Ein Journal für Eltern und Erzieher. Leipzig 1777—81. Braunschweigisches Journal.

Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, herausgegeben von J. H. Campe. Braunschweig 1786—90.

Guts Muts, Bibliothek oder Zeitschrift für Pädagogik, Erziehung und Schulwesen. Gotha und Leipzig 1800—1820. Seit 1808 fortgehend unter dem Titel: Neue Bibliothek für pädagogische Litteratur.

Jahn, Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Leipzig, 5 Jahrg. bis 1830. Seit 1830: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik &c. von Seebode u. Jahn, jetzt herausgegeben von Fleckeisen und Masius.

Dilthey u. Zimmermann, Allgem. Schulzeitung. Darmstadt 1824. Jetzt herausgegeb. von Professor Stoy in Jena.

Zerrenner, Deutscher Schulfreund 1791 ff. 60 Bde. Ders. Jahrbuch für das Volksschulwesen.

Gräfe, Archiv für das praktische Volksschulwesen. Eisleben. 12 Bde. 1828.

Diesterweg, Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. 1827. Jetzt herausgegeb. von Dr. W. Lange in Hamburg.

Schweitzer, Magazin für deutsche Volksschullehrer. 2 Bde. 1832.

Diesterweg, Wegweiser 1835. 4. A. 1850. 5. A. Essen 1873.

Mager, Pädagog. Revue. Seit 1840. Stuttgart.

Rein, Pädagog. Studien. 1—3. Band. Wien. Neue Folge: Vierteljahrsschrift von 1880 ab. Dresden.

Die deutsche Litteratur der Pädagogik seit dem Jahre 1750 findet man in Ersch, Handbuch der deutschen Litteratur. 1. Band. 1. Abteilung. 1822. Seit dem Jahr 1785—1800 enthalten sie die der Pädagogik gewidmeten Abschnitte des Repertoriums der Allgem. Litterat. Zeitung von demselben Verfasser, mit einer bewundernswürdigen Vollständigkeit und Genauigkeit.

Mehr auf Volksschullehrer berechnet ist:

B. C. H. Natorps kleine Schulbibliothek. Ein geordnetes Verzeichnis auserlesener Schriften für Lehrer an Elementar- und andern Bürgerschulen, mit beigefügten Urteilen. 5. verb. Aufl. Duisburg 1820.

F. M. H. Ziegenbeins kleine Handbibliothek für Schullehrer und Freunde der pädagogischen Litteratur. Magdeburg 1818.

G. Seebodes kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen. Hildesheim 1819—23.

Gräfe, Jahrbüchlein der pädagog. Litt. Essen, 1. u. 2. Bd. 1831. 32. 3. Bd. 1834.

Wörlein, Pädag. Wissenschaftskunde. 3 T. Erlangen 1826.

Hergang, Handb. der pädag. Litteratur. Leipzig 1840.

Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens 1859—78. 11 Bde. Gotha.

Lüben, Pädagog. Jahresbericht. Seit 1846. Jetzt herausgegeben von Dittes. Leipzig.

Seyffarth, Chronik des Volksschulwesens. Seit 1865. Breslau.

Unter den katholischen Schriftstellern haben sich ausgezeichnet:

K. Weiller, Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. 1. u. 2 Bd. München 1802.

J. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. München 1809.

J. B. Graser, Divinität, oder das einzige Prinzip der wahren Menschenerziehung. Hof 1813.

M. F. Milde, Lehrbuch der Erziehungskunde. 1. u. 1. T. Wien 1811 und 12.

Köhler, Erziehungslehre nach kathol. Grundsätzen. Gmünd 1846.

Dursch, Pädagogik als Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des kathol. Glaubens. Tübingen 1851.



Erster Hauptabschnitt.

Allgemeine Grundsätze der Erziehungslehre oder Pädagogik.

Vorerinnerungen
über
den Begriff und Wert der Erziehung und Erziehungslehre.*)

6. Sphäre der Erziehung.

Was den einzelnen Menschen zum Menschen macht und ihn von allen übrigen Wesen unterscheidet, das ist der ganzen Gattung gemein. Es bildet den Charakter der Menschennatur. Daneben erscheint noch in einem jeden eine eigentümliche Anlage und Bildungsfähigkeit, welche den Charakter des Individuums bestimmt. Keine Art von Kunst, keine äußere Veranstaltung vermag etwas in den Menschen zu bringen, wozu er nicht schon den Keim in sich trüge; aber keiner soll es auch darauf anlegen, das zu unterdrücken oder auszurotten, was ihm von der Natur zu seiner Bestimmung gegeben ist. Der Grad der Bildsamkeit und die Stufe der wirklichen Ausbildung des Einzelnen hat immer den letzten Grund in der Perfektibilität der Anlagen und Kräfte, welche der Gattung oder dem Individuum verliehen ist. Folglich ist die Hervorbringung der ursprünglichen Kräfte, so wie ihre Verteilung in mannigfaltigen Maßen und Verhältnissen, lediglich das Werk des Urhebers der Natur. Zu ihrer Ausbildung aber — durch ihre Aufregung, Veranlassung, Richtung, so wie durch Wegräumung dessen, was ihre freie Wirksamkeit hindern könnte, planmäßig mitzuwirken, dies ist die Sphäre, worin die Erziehung thätig werden soll.

7. Zwecke der Erziehung.

In den Zwecken des Urhebers der Natur, so weit sie erkennbar sind, findet die Vernunft die Richtschnur ihrer eignen Thätigkeit. Sie kann aus keinem Wesen etwas anderes bilden wollen, als was in der ursprünglichen Natur desselben als seine Bestimmung gegründet ist,

*) Man vergleiche nach Durchlesung dieser Abteilung die 1., 2. und 3. Beilage am Ende des ersten Teils dieser Schrift, worin mehreres hier kurz Angedeutete ausführlicher entwickelt ist.

Eine vernünftige Erziehung kann sich folglich keinen andern Zweck setzen, als das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Je vollkommner die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt, und je harmonischer sie zusammenstimmen, desto näher ist der Zögling dem Ideal der vollendeten Menschheit gebracht.

8. Nähere Entwickelung.

Die edelste aller Anlagen in dem Menschen ist die Vernunftfähigkeit, und was unzertrennlich damit zusammenhängt, das Vermögen den Willen durch Freiheit zu bestimmen. Durch die Vernunft erkennt er das mit Bewußtsein, was seiner Natur am angemessensten und würdigsten ist. Sie stellt ein Gesetz des Rechten und Guten auf, durch dessen Anerkennung allein seine kämpfenden Triebe und Neigungen, und was sich in seiner Natur zu widersprechen scheint, in Harmonie gebracht werden kann. Ihm überläßt sie die Wahl, sich durch Befolgung oder Verwerfung dieses Gesetzes dem Göttlichen zu nähern, oder zu der Tierheit herabzusinken. Je deutlicher er dies alles einsieht, desto lebendiger wird auch in ihm das Bewußtsein, daß er als ein freies Wesen wählen kann, was er als das Beste und Würdigste erkannt hat. In der beharrlichen Ergreifung und in der Darstellung desselben in Gesinnungen und Handlungen erscheint er uns in der freiesten Selbstthätigkeit, und die Veredelung seiner sittlichen Natur als die Bedingung, unter welcher man der Ausbildung jeder andern Anlage allein eine reine und unbedingte Achtung widmen kann.

9. Höchste Grundsätze aller Erziehung.

Nach diesen Bemerkungen dürfen folgende Principien als die ersten Grundsätze aller Erziehung betrachtet werden. 1. Wecke und bilde jede dem Zögling als Mensch und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit. 2. Bringe Einheit und Harmonie in ihre Ausbildung durch deutliche Vorstellungen von der naturgemäßen Bestimmung und dem Verhältnis dieser Anlagen. 3. Durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist, richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint. 4. Die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich der unbedingte und höchste Wert des Menschen beruht.

Anmerk. 1. Beweis und Ausführung dieser Grundsätze enthält die 1. Beilage am Ende dieses ersten Teils.

2. Die verschiedenen Erklärungen über den Zweck aller Erziehung und ihre obersten Grundsätze weichen zum Teil mehr in der Form als in der Sache von einander ab. Indes ist auch die Form für die Wissenschaft nicht gleichgültig.

Bei den christlichen Asceten und vielen theologisch-pädagogischen Schriftstellern ist oft die Rede davon, „man müsse die Kinder zur Ehre Gottes erziehen." Der Ausdruck hat dadurch selbst eine gewisse Popularität bekommen und wird, wie viele dergleichen Formeln, sehr oft ohne allen Sinn gebraucht. Aber wie alle religiöse Ansichten der Dinge, so hat auch diese, recht verstanden, sehr wohlthätig gewirkt; denn der Ausdruck leidet ja den sehr richtigen Sinn, daß es keine würdigeren Erziehungszwecke geben könne, als die, welche Gott durch die Anlagen und Einrichtungen der menschlichen Natur als die seinigen angedeutet hat. Zu diesen Zwecken mitzuwirken, ist unstreitig die einzige Art Gott zu verehren und ihm ähnlich zu werden.

Die philosophierenden Pädagogiker bestimmen den Zweck und die Prinzipien der Erziehung eben so verschieden, als die philosophischen Systeme sind, denen sie folgen. Die Eudämonisten gehen von der Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit, oder von der gesellschaftlichen Brauchbarkeit aus; die kritische Philosophie legt den Begriff der Sittlichkeit zum Grunde, da sie unter allen Vollkommenheiten die einzige unbedingte oder absolute sei, welcher die übrigen untergeordnet werden müßten. Seit sie von andern Systemen verdrängt ist, hat man die Idee — wenigstens in andere Worte gekleidet und sogar bis zur Divinität gesteigert. — Andre setzen die Aufregung der Freiheit, andre die Richtung derselben — im Ausdruck verschieden, in der Sache einig — dem Erzieher zum Ziel. Wenn man sich nur über das alles gehörig verständigt, so ist man harmonischer als man glaubt.

3. Nur der grobe Eudämonismus und die Herabwürdigung des Menschen zum bloßen Staatszweck kann sich vor keiner Philosophie rechtfertigen lassen. Nach dem System des ersteren wird offenbar alles auf eine solche Ausbildung des Menschen zurückgebracht, wobei er der meisten Genüsse fähig werde. Man erzieht ihn dadurch, in einer Welt voll Übel und Schmerz, gerade am wenigsten zur Glückseligkeit, indem er keine Kraft gewinnt zu widerstehen und zu tragen. — In dem System gewisser Politiker und Machthaber muß ein Teil der Menschheit um seine natürlichen Rechte gebracht werden, um andern für privilegiert gehaltenen Ständen als Mittel zu dienen. Man giebt wohl gar vor, daß sich doch dabei die Mehrzahl glücklicher befinde. Je mehr der Despotismus Boden gewönne und sich der Regierungen bemeisterte, desto herrschender müßte dies System werden.

4. Genauere Erörterungen dieser Materie nach zum Teil sehr verschiedenen Grundsätzen sind in folgenden Schriften versucht. J. C. Greiling über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793. J. H. G. Heusingers Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst, besonders Nr. I. II. IV. Halle 1794. K. Weiler über den nächsten Zweck der Erziehung nach Kantischen Grundsätzen. Regensburg 1790. In dem Archiv der Erziehungskunde für Deutschland, s. 1 Bd. die philosophische Zergliederung des Endzwecks der Erziehung des Menschen. Weißenfels 1791. — Eine lesenswerte Deduktion der Möglichkeit

einer sittlichen Erziehung s. a. in Schwarz Briefen, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend. Br. 5. und 6. vergl. mit des Verf. oben angeführter Erziehungslehre, I. Teil. — Zu den neuesten Untersuchungen gehören mehrere Aufsätze von Ritter und Sauer in Niethammers und Fichtens philosophischem Journal v. J. 1798, und Weiß Versuch, die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren, in Desselben Beiträgen zur Erziehungskunst, I. Bandes I. Heft; — Herbarts Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung, S. 76, und dessen Abhandlung über den höchsten Zweck der Erziehungskunde in der 2ten Aufl. seines A B C der Anschauung. — Die neueren Pädagogen haben in ihren oben angeführten Werken mehr oder weniger ausführlich über den Zweck der Erziehung gehandelt. S. auch die betr. Abschnitte in Schmids Encyklopädie.

10. Objektive und subjektive Einteilung der Erziehung.

Das Objekt der Erziehung ist der Mensch nach seiner ganzen Natur und der ihr einwohnenden lebendigen Kraft. Diese, unergründlich in ihrem innersten Wesen, erscheint uns verschiedenartig in ihren Wirkungen. Auf diese Erscheinung gründet sich die bekannte, zwar nicht notwendige, aber weder unbequeme noch unfruchtbare Einteilung der Kräfte in körperliche oder geistige, von denen die letzteren wiederum teils dem Erkenntnisvermögen, teils dem Gefühlsvermögen, teils dem Begehrungsvermögen angehören. Soll nun die Erziehung die Entwickelung und Bildung der gesamten Menschenkraft befördern, so wird sie teils körperliche, teils geistige Erziehung sein, und in letzter Hinsicht auf Ausbildung des Verstandes, des Gefühls, des Willens abzwecken. In sofern läßt sich eine intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung unterscheiden. Außerdem kann man den Menschen entweder ohne alle Rücksicht auf bestimmte Verhältnisse, selbst ohne Rücksicht auf das Geschlecht, oder unter gewissen Bedingungen betrachten. So teilt sich die Erziehung nach dem Geschlecht in Erziehung der Söhne und der Töchter; nach dem herkömmlichen Standesunterschied und der künftigen Bestimmung in Erziehung des Landmanns, des Bürgers, des Soldaten, des Kaufmanns, des Künstlers, des Gelehrten, des Adels, des Fürsten; nach der Erziehungsart in die häusliche oder Familienerziehung, und die öffentliche auf Schulen und Erziehungsanstalten oder Pädagogien.

11. Möglichkeit allgemeiner Erziehungsregeln.

Alle Veränderungen der menschlichen Natur und ihrer Kräfte erfolgen unter gewissen Bedingungen und nach gewissen Gesetzen, welche sich wenigstens zum Teil durch genaue Beobachtung entdecken und in ein wissenschaftliches System ordnen lassen, wie es die Anthropologie und Psychologie versucht. Es giebt, so entschieden auch nicht ein Mensch

dem andern völlig gleich ist, gleichwohl etwas Gemeinsames in der Natur des Menschen, was man überall voraussetzen, und dann von gleichen Wirkungen auch in der Regel gleiche Erfolge erwarten darf. Dies ist nicht nur bei dem erwachsenen Menschen, im Zustande seiner vollen Reife und Ausbildung, es ist schon in den frühesten Jahren der Fall. Von der ersten Kindheit an bilden sich alle Anlagen, entwickeln sich alle Kräfte nach dem ewigen Gesetz der Natur. Wenn nun Erziehung in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zur Beförderung jener Bildung besteht, wenn sie nicht dem Zufall und einem gedankenlosen Mechanismus überlassen bleiben, vielmehr nach einem bestimmten Plan, nach einem festen Princip, zu einem gemeinsamen Hauptzweck, dessen Bestimmung die Aufgabe der Ethik ist, Veränderungen in ihm hervorbringen soll (§ 6), — so wird der, welcher die Menschennatur am tiefsten ergründet und so weit es möglich den Uranfang aller ihrer Veränderungen erforscht hat, auch am sichersten sein, die allgemeinen Regeln zu finden, wie man jene Bildung und Entwickelung naturgemäß befördern könne. Es kann also keinen Zweifel leiden, daß es allgemeine Erziehungsregeln geben könne und wirklich gebe.

12. Begriff der Erziehungslehre und der Erziehungskunst. Ihr gegenseitiges Verhältnis.

Der Inbegriff dieser Regeln, oder die Theorie der Erziehungsgesetze, heißt die Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft*) (Theoretische Pädagogik). Ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker). Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie, oder die Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muß, ist die Erziehungskunst (Praktische Pädagogik). Sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft. Wenn gleichwohl

*) Auch hier gilt die auf mehrere ähnliche Kenntnisse anzuwendende Bemerkung, daß die Theorie der Erziehungsregeln, selbst dann, wenn sie sich auf kein allgemeines, oder doch nur auf ein empirisches Grundprinzip zurückführen ließe, mit dem Namen einer Wissenschaft im weiteren Sinn belegt werden könne, da man ja kein Bedenken trägt, jeden systematisch geordneten Inbegriff zusammengehöriger Wahrheiten, auch sogar bloß historischer, damit zu bezeichnen. Sollte auch die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Prinzips nicht aufgegeben werden dürfen, so ist es doch nicht wohlgethan, die Belehrung über ein Geschäft, welches mit der Kultur der Menschheit sich zugleich fortbilden muß, an irgend ein Schulsystem anzuschließen, das heute gilt und morgen umgestoßen wird, so wenig man auf der anderen Seite gegen irgend ein wissenschaftliches Bestreben undankbar sein soll.

Ich wünsche, daß das Ausführlichere über diesen Gegenstand hier sogleich in der 2ten Beilage am Ende dieses Teils nachgelesen werde.

die Erfahrung lehrt, daß viele Menschen glücklich erziehen, ohne jemals über die allgemeinen Prinzipien nachgedacht, viel weniger sie in ein System gebracht zu haben, so that entweder die Natur das Beste, oder es gründet sich in ihrer Methode auf gewisse psychologische Prämissen, welche ihr gesunder Menschenverstand aus der Erfahrung und aus dem Umgange mit Menschen, besonders mit Kindern, abgezogen hatte, und die sie anwendeten, ohne sich dessen selbst deutlich bewußt zu sein. Je vollständiger und richtiger man folglich die Theorie kennt, desto geschickter sollte man auch in der Kunst sein. Wenn gleichwohl nicht immer die besten Theoretiker am glücklichsten in der Ausübung waren, so fehlte es ihnen, bei aller Kenntnis der Gesetze, doch entweder an dem guten Willen danach zu handeln, oder an dem rechten Urteil und an der Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden, an tiefer Kenntnis der eigentümlichen Beschaffenheit der Zöglinge und an dem Beobachtungsgeiste, dem keine Modifikation der natürlichen Anlagen und Kräfte entgeht. Daß aber, wie einige gemeint haben, die Theorie wohl gar der Praxis schade, kann entweder nur von einer unrichtigen, folglich auch irre führenden Theorie gemeint sein, oder es kann nur in sofern zugegeben werden, als spekulative Köpfe oft gerade am wenigsten bemüht sind, sich auch praktische Fertigkeiten zu erwerben.

13. Wert einer Theorie der Erziehung.

Man beurteilt den Wert jeder Theorie entweder absolut, sofern man ihren Gegenstand und ihren Zweck an sich betrachtet, oder relativ nach ihrer Brauchbarkeit und den Wirkungen, welche sie hervorgebracht hat oder noch hervorbringt. Von der ersten Seite darf man es wohl für allgemein eingestanden halten, daß eine Wissenschaft, welche die edelste aller uns bekannten Naturen zum Gegenstande hat und sich die Veredelung dieser Natur zum Zweck setzt, an innerem Werte keiner andern nachstehe, vielmehr über die meisten andern den Rang behaupte. Denn da es erfahrungsmäßig und von den weisesten Menschen aller Zeiten und aller Nationen anerkannt ist, daß unendlich viel davon abhängt, ob und wie die natürlichen Anlagen und in welchem Grade die vorhandnen Vermögen, des Körpers sowohl als der Seele, genährt und erhöht oder verwahrlost und verdorben werden: so muß man unstreitig die, welche die beste Anweisung dazu gaben und die bewährtesten Grundsätze darüber aufstellten, unter die größten Wohlthäter des menschlichen Geschlechts rechnen. Wenn daneben fast jeder gereifte Mensch, wenigstens von der Natur, dazu bestimmt ist, Vater oder Mutter zu werden; wenn die meisten, wenigstens die besten Menschen wünschen, sich dereinst in diesem schönsten aller Verhältnisse gegen andre vernünftige Wesen zu erblicken; wenn endlich das physische Leben, welches Eltern geweckt haben, bei weitem nicht allein das wahre Leben ist, dessen vernünftige Wesen

fähig sind; dies vielmehr nur dem zugeschrieben werden kann, der zum freien Gebrauch aller seiner Anlagen und Kräfte gelangt ist: — welche Wissenschaft verdiente wohl mehr von allen Ständen studiert, oder durch geschickte Lehrer mitgeteilt zu werden, als die, wodurch Eltern das erst vollenden und sich zum Verdienst machen können, was sie durch die Erzeugung der Kinder ohne besonderes Verdienst angefangen haben?

Anmerk. Wenn es der Raum litte, so verdienten hier einige der erhabnen Lobsprüche angeführt zu werden, welche dem Erziehungsgeschäft in den verschiedensten Perioden der Kultur erteilt worden sind. Sie würden die Wichtigkeit der Sache noch mehr ins Licht setzen. Denn wem leuchtet wohl nicht ein, „daß, was die Weisesten unter den Menschen zu allen Zeiten für wichtig und notwendig gehalten haben, wichtig und notwendig sein müsse." Junge Erzieher werden wohl thun, sich Sammlungen solcher Aussprüche anzulegen und sie von Zeit zu Zeit durchzulesen. Viele derselben wurden gewiß in Momenten niedergeschrieben, wo die Urheber von der Würde der menschlichen Natur begeistert waren. Diese Begeisterung wird sich allen, die ihrer irgend empfänglich sind, mitteilen, und sie vor allem mechanischen Treiben bewahren. Sie werden den Wert ihrer Beschäftigung, den Wert der Menschenbildung, stärker empfinden lernen. Sie bedürfen Aufmunterung, Trost, Belebung des Gefühls ihrer Pflicht, bei einem in so vieler Hinsicht undankbaren Geschäft, bei der Verachtung oder doch Gleichgiltigkeit, womit man oft in der großen Welt auf Erziehung und Erzieher herabzusehen pflegt, bei den unzähligen Hindernissen, womit sie in sich und außer sich zu kämpfen haben. Dies alles werden sie auch in solchen Aussprüchen finden. — Wer sich übrigens durch den jetzigen pädagogischen Zeitgeist, bei allen seinen beklagenswerten Verirrungen, und durch die rege Teilnehmung aller Stände an der Sache der Menschenbildung nicht mit aufgeregt fühlt, der wähle nur je eher je lieber ein anderes Geschäft. Für dies hat er weder Sinn noch Geschick.

14. Zweifel an dem Wert pädagogischer Theorien.

Alle Zweifel an dem Werte pädagogischer Grundsätze und Regeln sind von gewissen Erfahrungen hergenommen, welche man in der wirklichen Welt gemacht haben will, und die beweisen sollen, daß, so gut jene Grundsätze, so edel ihre Zwecke an sich sein mögen, doch ihre Brauchbarkeit sehr verdächtig und ihre Wirksamkeit dem Ideal, das sie aufstellen, auf keine Weise entsprechend sei. Aus dem Munde derer, welche überhaupt alles Philosophieren verachten und ihre ganze Aufklärung in das setzen, was sie Weltkenntnis und Lebensklugheit nennen — womit allerdings in der großen Welt oft auszukommen ist — darf ein solches Urteil nicht befremden. Selbst zu ungewohnt, allgemeine Begriffe zu bilden und den Gegenständen des Nachdenkens bis auf ihre ersten Gründe nachzuspüren, dabei stolz auf ihre Trägheit, halten sie alles, was nicht unmittelbar in die Sinne fällt oder nicht sofort zu gebrauchen ist,

für Träumereien müßiger Theoretiker, die der gesunde Menschenverstand der praktischen Philosophen als Hirngespinste verschmähe. In diese Klasse kommen also auch natürlich die Theorien über Pädagogik. Wer so urteilt, möchte auch schwer von dem Gegenteil zu überzeugen sein. Wer Sinn hat für das Große und Heilige in den Anlagen der Menschheit, ehrt die Theorie der Erziehungskunst selbst in dem, was darin idealisch sein mag, und weiß überdem, daß nicht alles idealisch ist, was dem Beschränkten und Trägen als solches erscheint.

15. Zweifel an der Möglichkeit einer allgemeinen Theorie der Pädagogik.

Bedeutender scheinen die Einwürfe, welche auf Thatsachen beruhen sollen, und es ist nötig, die wichtigsten zu hören und zu prüfen, ehe man es der Mühe weiter wert achtet, eine Theorie der Erziehung zu versuchen. Einige betreffen jede Theorie oder die Erziehungswissenschaft überhaupt; andre die neuere Theorie oder das, was man unbestimmt die neue Pädagogik nennt. — Wenn bei den ersteren bloß davon die Rede wäre, daß der Erreichung des Ideals einer Bildung und Veredelung der ganzen Menschheit von der Natur selbst unüberwindliche Hindernisse in den Weg gelegt zu sein scheinen, ja daß die klimatische Verschiedenheit der Menschen es geradehin unmöglich macht, durch gleiche Mittel gleiche Zwecke an ihnen zu erreichen, so kann es in der That nur dem, welcher mit den mannigfaltigsten Erscheinungen und der physischen Geschichte des Menschen in den entgegengesetzten Zonen und auf allen Stufen der Kultur unbekannt ist, oder in einer so anmaßenden Philosophie, wie wir erlebt haben, die alles setzen und schaffen zu können wähnte, einfallen, hierin andrer Meinung zu sein. Hohe Achtung verdient unstreitig jeder Versuch begeisterter, von Religion und Liebe durchglühter Menschenfreunde, die ihre Brüder selbst an den äußersten Polen humanisieren und den auch in ihnen liegenden Keim des höheren Lebens wecken möchten; da, wie erstarrend der ewige Winter, wie ausdorrend die brennende Glut auf ihren Körper wirken mag, doch in der Tiefe auch ihrer geistigen Natur jener Keim schlummert, und daß er erwachen könne, durch einzelne Erfahrungen gewiß wird. Gleichwohl werden solche Versuche höchstens zu einer Annäherung an die Glücklichgebornen in den gemäßigten Zonen, schwerlich zu einer gänzlichen Umgestaltung in ihre edlere Form führen können. Auf die letzteren waren auch unstreitig alle Theorien der Pädagogik bisher nur berechnet. Und selbst da giebt es noch in der besonderen Lage der Einzelnen harte Notwendigkeiten, die bei aller Anlage und Fähigkeit zur Veredlung sie selbst so gut als unmöglich machen.

Anmerk. Es denken freilich hieran gutmütige Schwärmer gar nicht, und wollen durch ein paar kurze Schuljahre eine Regeneration aller Volksklassen, selbst

derer, die Armut und Not von der Wiege an zu dem mühseligsten Leben verdammt, zustande bringen. Indes ist auch der schwächste Versuch, dem Volke geistig empor zu helfen, achtungswert. Übrigens vergleiche man, was wahr und kräftig gegen alle diese Übertreibungen unter andern Arndt in den Fragmenten über Menschenbildung erinnert hat. S. I. T. S. 22—40.

16. Zweifel an der Theorie aus dem geringen Erfolg.

Doch selbst gegen eine Theorie, die allein auf die Klasse der Menschheit berechnet ist, welche die Natur selbst der Kultur näher gestellt und dafür emfänglicher gemacht zu haben scheint, hat man noch manchen Zweifel übrig. „Es sei, sagt man zuerst, bis jetzt kein bedeutender Erfolg davon zu bemerken, indem bei allen noch so eifrigen Bemühungen, wovon jedes Zeitalter Beispiele lieferte, doch die Menschen im ganzen genommen, wo nicht schlechter würden, doch gewiß blieben, wie sie wären; es scheine folglich das Werk des Zufalls und mehr oder minder günstiger Umstände zu sein, wenn einige sich zu vorzüglichen Menschen ausbildeten, andre gemein oder schlecht blieben.“ — Bei diesem Einwurf wird aber 1. das unläugbare Gute, welches gewisse Völker und gewisse Zeitalter vor andern voraus haben, und der Anteil, welchen eine vernünftige Jugendbildung von jeher daran gehabt, fast ganz übersehen. Man redet von der Menschheit im ganzen, die sich, bei dem Steigern und Sinken der Nationen vielleicht gleich geblieben sein kann, so wenig auch ein gewisser allgemeiner Fortschritt zur Vollkommenheit zu verkennen ist. Man sollte aber Völker mit Völkern, den Zustand einzelner Nationen in einem früheren mit ihrem Zustand in einem späteren Zeitalter vergleichen, und dann entscheiden, ob bessere oder schlechtere Erziehung ohne allen Einfluß darauf geblieben sei. Überdies wird 2. übersehen, daß das Vorhandensein besserer Einsichten weder ihre Allgemeinheit noch die Willigkeit danach zu handeln zur Folge hat. Nicht die Wissenschaft, sondern die Menschen tragen die Schuld, wenn diese nicht geachtet wird, wie sie es verdient. Sie hat aber dieses Schicksal mit andern Wissenschaften gemein, und man müßte, wenn man konsequent sein wollte, eben sowohl die Religionslehre, die Sittenlehre, die Philosophie, als die Pädagogik für unbrauchbar erklären, weil auch sie bei weitem nicht so allgemein geschätzt und befolgt werden als sie verdienen. Wenn aber 3. die Bildung des Charakters bloß das Werk des Zufalls, nicht der Erziehung sein sollte, so würde man sich kaum das Zusammentreffen der Urteile des Gemeinsinnes bei Menschen von den verschiedensten Graden der Geistesbildung erklären können, welche sämtlich den Verbrecher mehr bedauern, welchen sie in der Erziehung verwahrlost halten, den hingegen härter anklagen, welcher eine sorgfältige Erziehung genossen hat.

17. Die beste Erziehung mißlingt so oft.

„Aber wie kommt es," — fährt man fort, — „daß diese sorgfältige Erziehung so oft mißlingt; daß aus dem edelsten Familienkreise hie und da, wo nicht Bösewichter, doch schwache Menschen hervorgehen, indes ganz vorzügliche Menschen ohne alle Erziehung aufgewachsen und alles durch sich selbst geworden sind?" — Dies erklärt sich daraus, daß 1. die sorgfältigste Erziehung nicht immer die weiseste Erziehung ist, und daß die wohlmeinendsten Eltern sehr oft gerade durch das, wovon sie irrig am meisten Gutes hoffen, am meisten verderben, daß z. B. manche Art religiöser Erziehung irreligiöser macht, daß immer bewachte Tugend unbewacht nicht aushält; daß Strenge und Güte — beide gleich unentbehrlich zum Erziehen — nur in dem richtigsten Verhältnis zum Zweck führen; daß 2. gemeiniglich in Familien, wo Sorgfalt auf Erziehung gewendet wird, zu viel Gleichförmiges in der Behandlung der Kinder ist, da doch die Kinder selbst durchaus verschieden sind, folglich oft, was das eine bildet, das andre mißbildet; 3. daß die Erziehung, welche der heranwachsende Mensch von seinen Eltern und Führern erhält, nicht allein auf ihn wirkt; daß der Einfluß andrer Menschen und der ihn umgebenden Umstände oft zu mächtig ist und von allen Seiten auf ihn eindringt; indes die Erziehung nur von einer Seite ihre Kraft äußern kann. Wenn 4) vorzügliche Menschen alles durch sich selbst geworden zu sein scheinen, so beweiset dies bloß, daß wiederum die Erziehung durch Menschen es nicht allein ist, was den Menschen bildet; daß einige, obwohl in seltenen Ausnahmen, genug innere Kraft haben, durch alle Hindernisse durchzudringen; daß man aber auch bei diesen die äußeren Lagen und Umstände nicht übersehen darf, in welchen sie sich befanden, und die vielleicht gerade für sie die angemessensten und daher geschickt waren, zu ersetzen, was ihnen an Erziehung im gewöhnlichen Sinn abzugehen schien. Führt man 5. die wenigen auffallenden Beispiele von solchen an, die ohne Erziehung wurden, was sie sind, so müßte man, um gerecht zu sein, auch die große Menge derer in Anschlag bringen, die durchaus verwahrlost sind, weil sie des Glücks einer weisen Erziehung entbehrten. Man müßte endlich 6. erst beweisen, daß sie unter dem Einfluß einer ihnen angemessenen Erziehung nicht noch vollkommener geworden, wenigstens vielen Gefahren entgangen sein würden, die ihnen von einer Seite sehr schädlich, wenn gleich von einer andern vielleicht nützlich wurden.

Anmerk. Man hat neuerlich den an sich wahren Satz: „durch Gleiten und Fallen lerne der Mensch gehen," hie und da weiter ausgedehnt und lauter gepredigt, als für junge Leute und selbst für die warmen Köpfe unter den Erziehern nützlich war. An sich ist nicht zu läugnen, daß selbst Verirrungen, Thorheiten und Laster für den Menschen höchst lehrreich werden und durch die vielen traurigen Erfahrungen, die sie ihn machen lassen, seinem Charakter nach und nach

Selbständigkeit und Festigkeit geben können. Aber sie bleiben allemal eine mißliche Probe, und sehr viele erliegen in dieser Probe. Thorheit und Laster wird ihnen zur andern Natur. Selbst die Züchtigungen der härtesten Schicksale bringen sie nicht davon zurück. Auch die, welche von der moralischen Krankheit geheilt scheinen, gelangen doch nicht leicht zu der vollen Gesundheit; es bleibt Schwäche und oft Krankheitsgift in ihnen zurück. Es giebt daher keine gefährlichere Behauptung als die, welche gleichwohl so oft und von so vielen Eltern, sogar in Gegenwart junger Leute, geäußert wird: „Man müsse die Jugend ausrasen lassen; die Wildesten würden gemeiniglich die Besten.“ Bei vielen Vätern scheint diese Maxime nur deshalb so viel Eingang zu finden, weil sie ihnen die Verschuldungen ihrer eignen Jugendjahre in einem erträglichen Lichte zeigt, daher auch jedes Moralsystem, das die Wege der Tugend breit und bequem macht, vielen so willkommen ist. Des Wahren in jener gemeinen Maxime ist sehr wenig. Es sollte bloß auf die Bemerkung eingeschränkt werden, daß 1. die Erziehung nie ängstlich sein, daß erzwungene Tugend nie für wahre Tugend gehalten werden müsse; 2. daß, wenn Menschen von außerordentlichen Körper- und Geisteskräften diese zu guten Zwecken anwenden, wie sie ihrer vorher zu bösen mißbrauchten, solche allerdings weit mehr als gutmütige Schwachköpfe leisten können.

Übrigens aber sollte man jener Behauptung lieber aufs stärkste widersprechen, und so oft sie vorkommt, alle Beredsamkeit aufbieten, um zu zeigen, was zartes und sittliches Gefühl, was reine und edle Sitte, gleichsam die Jungfräulichkeit der Seele, auch in den brausenden Jahren des Jünglings, was überhaupt Schuldlosigkeit des Gewissens, was früh bewährte Tugend — nil conscire sibi, nulla pallescere culpa — was dies alles dem Menschen für einen hohen Wert gebe, welche unaussprechlichen Freuden es bereite, auf welche wenigstens der spät kluggewordene Wüstling Verzicht leisten muß.

Man höre, was ein vortrefflicher Weltweiser, Fr. H. Jakobi, hierüber urteilt:

„Sollte das wahr sein, daß die Erfahrung des Lasters den, der glücklich durchkommt, zu einem desto besseren und weiseren Menschen mache? Ich glaube beobachtet zu haben, daß der volle Abscheu, welchen die Unschuld vor dem Laster fühlt, mit dieser Unschuld unwiederbringlich verloren gehe. Eben so die volle Liebe zum Guten und Schönen. — Die bezaubernden Reize des Lasters verderben die Einbildung, verwirren durch die Einbildung den Verstand und lassen in dem Herzen, das sich ihnen hingab, eine unheilbare Schwäche zurück. Die reinste Seele, wenn übrigens keine zu große Verschiedenheit der Kräfte vorhanden ist, wird sich immer auch als die stärkste beweisen. Ich weiß auch kein Beispiel, daß ein Lasterhafter, durch Erfahrungen belehrt, bloß aus sich selber andern Sinnes geworden wäre: immer hatte er seine Veränderung einer glücklichen Begebenheit zu verdanken, wo ihm Unschuld in den Weg trat, ihn anblickte, oder ihren unbefleckten Mund gegen ihn aufthat. — Zuverlässig liebt der am meisten das Gute, als Gut, der es nie verließ. Kein Licht leuchtet so hell, als das Licht einer Seele voll Unschuld, und der Friede aus der Höhe übertrifft alle Vernunft und Erfahrung.“ Woldemar I. T. —

Beiläufig möchte ich bei dieser Gelegenheit an eine sehr vortreffliche Stelle in Jean Pauls „Briefen und bevorstehendem Lebenslaufe“ S. 90. erinnern: Der doppelte Schwur, und die Neujahrsnacht eines unglücklichen Jünglings. Ein Text, über welchen jeder Vater und Erzieher heranwachsender Söhne oft kommentieren sollte.

18. Tadel und Prüfung der sogenannten neuen Pädagogik.

Andre Einwürfe sind nicht sowohl gegen eine Erziehungslehre überhaupt, als gegen das gerichtet, was man — höchst unbestimmt — neue Pädagogik oder pädagogische Neologie nennt, worunter man nicht sowohl die neuesten Bestrebungen auf diesem Gebiet, sondern vorzüglich die durch Rousseau und Basedow in Umlauf gebrachten Ideen und angestellten Versuche versteht. Man findet sie „teils zu künstlich, teils zu vielversprechend, teils zu frei, und wenigstens für junge Leute, die nicht für eine idealische, sondern für die wirkliche Welt erzogen werden sollen, unzweckmäßig und gefährlich. Sie möge zur Ausbildung des Menschen geschickt sein. Sie sei es auf keinen Fall zur Erziehung des Staatsbürgers*).“ Hierin mag sehr viel Wahres sein, wenn man bei den Ideen einzelner Projektmacher und excentrischer Köpfe, und bei dem, was in einzelnen neueren Erziehungsanstalten versucht oder geschehen ist, stehen bleibt. Die zu heiße Bewunderung einiger an sich vortrefflichen, aber stellenweise mehr beredten als gründlichen Erziehungsschriftsteller, und der Enthusiasmus andrer, für die höchstnotwendige Verbesserung vieler herrschend gewordnen Ideen und Methoden hat sehr vielen Teil daran gehabt. Alles, was mit Pomp angekündigt und mit blindem Enthusiasmus aufgenommen wird, dürfte nach einiger Zeit das nämliche Schicksal haben. Es bleibt aber doch immer ungerecht, wenn man hierbei übersieht, daß 1. jene Mißbräuche nie die Billigung aller, oder auch nur des größeren Teils der neuern Pädagogik erhalten, daß vielmehr die meisten von ihnen sich aufs kräftigste dem Unwesen widersetzt haben; daß 2. in Deutschland aus einer zu gewaltsamen, jedoch in dieser Form nur kurz dauernden Erziehungsrevolution gar

*) Von dieser Seite hat unter andern Rehberg in der Prüfung der Erziehungskunst, Leipzig 1792, die neuere Pädagogik angegriffen und viel Wahres über den Gegenstand gesagt. Aber auch sehr treffende Gegenerinnerungen von Trapp enthält die Kritik in der Neuen Allgem. deutsch. Bibl. II. Teil. Viele andere, z. B. Brandes Geist der Zeit, stellenweise auch Arndt und Niethammer in der Schrift über Philanthropinismus und Humanismus, stimmen in jenen anklagenden Ton. Bei dieser Gelegenheit wird von diesen Schriftstellern mitunter viel Gründliches gesagt. Nur weiß man oft nicht, mit wem sie eigentlich streiten, und vermißt Gerechtigkeit und Billigkeit. So ging es auch fast allen blinden Anhängern der Pestalozzischen Schule. Manche geberdeten sich, als hätten wir bis auf die neueste Zeit noch gar keine Idee von Menschenbildung und Unterricht gehabt. Gerade durch solche Übertreibungen ward auch dem Guten, was in der Sache war, am meisten geschadet. Eine unparteiischere Würdigung der bisherigen zum Teil wirklich nachteiligen Folgen der Rousseau-Basedowschen Erziehungsreformation, s. m. in Resewitz Gedanken und Wünschen, III. T. II. St. — Mehr hierüber am Ende des 3ten Teils.

bald eine recht glückliche Reformation hervorgegangen und schon jetzt in ihren Folgen sehr heilsam geworden ist; daß es 3. im höchsten Grade unbillig sein würde, wenn man die große Menge verbesserter Begriffe über Erziehung, die segenvollen Wirkungen so mancher menschenfreundlichen Versuche zum Besten des heranwachsenden Geschlechts, den besseren Geist, der in Schulen und Erziehungsanstalten zu regieren angefangen hat, den allgemeineren Eifer, der in allen Ständen rege geworden ist, verkennen und die neuen Pädagogen als Menschen verschreien wollte, die nichts als Übel gestiftet, weil es unter ihnen, wie in allen Ständen, auch manche Thoren oder einige durch ihre Phantasie irregeführte Enthusiasten gegeben hat; daß 4. so manche unleugbare Übel, die unser Zeitalter charakterisieren mögen, namentlich die Tendenz zu einer Abwerfung aller der Bande, in welche man sich vordem williger fand, ohne deshalb ein Sklave zu sein, in ganz andern Ursachen ihren Grund hatten; daß wenigstens die Pädagogik daran unschuldig ist, wenn es gleich wahr sein kann, daß einzelne Pädagogiker diesen Geist der Zeit zu sehr begünstigt haben.

19. Fortsetzung.

Allerdings gab es von jeher edlere Geister, welche die Erziehung aus einem höheren Standpunkt betrachteten und eben so wenig ihren Erfolg bloß auf ein erträgliches Fortkommen des Zöglings in einer Welt, wie sie nun einmal ist, als auf eine frühe Gewöhnung des Menschen, sich zu fremden Zwecken als blindes Werkzeug gebrauchen zu lassen, beschränkten. Allerdings drangen diese darauf, daß die erste Aufmerksamkeit des Erziehers auf das, wozu der Mensch von der Natur durch seine Anlagen und die in ihm schlummernden Kräfte bestimmt ist, gerichtet sein müsse, ohne sich dabei durch die zufälligen Umstände, unter welchen der einzelne geboren ist, und die in der Welt herrschenden verkehrten Begriffe irre machen zu lassen. Nicht unterwerfen, sondern frei machen wollten sie ihn von allen Verderbnissen des Zeitgeistes und zum Kampf gegen sie rüsten. Aber gerade dies, was eben die gemeine Weltklugheit als Anklage solcher Pädagogiker anführt, ist der größte Lobspruch für sie. Denn 1. ist man ja in der Theorie darüber einig, daß es die Menschheit, oder die vernünftige Natur eigentlich ist, die billig in jedem Menschen geehrt werden sollte, und daß alle Versuche, die von jeher von Herrschern, Kriegern, Hierarchen, Philosophen, und wer sie sonst sein mochten, gemacht wurden, einen Teil der Menschen um seine natürlichen Rechte zu bringen und ihn bloß als Mittel zur Beförderung der Zwecke anderer zu mißbrauchen, im hohen Grade zu mißbilligen, auch in ihren Folgen höchst gefährlich geworden sind, indem durch alle solche Versuche teils die Menschheit überhaupt in ihrer Bildung und ihrem Fortschritt zum Höheren zurückgesetzt, teils der gedrückte Teil endlich zur Verzweiflung,

durch diese aber zu Maßregeln gebracht ward, wovon hernach viele Unschuldige das Opfer wurden. Wenn es also der Erziehung immer allgemeiner gelingen wird, jeden Menschen, vom Königssohne bis zum Bauerknaben, diese wahre natürliche Gleichheit der Menschen unter einander fühlen zu lassen — wobei von Aufhebung der Stände und Umsturz aller bürgerlichen Ordnung gar nicht die Rede ist; — wenn die höheren Stände zur Achtung der Menschheit in den niederen, die niederen aber zum Gefühl der wahren Würde der menschlichen Natur, zum rechten Gebrauch ihrer Vernunft kommen und dadurch Ordnung und Gesetz aus Überzeugung achten lernen: so wird dabei nicht nur die allgemeinere Aufklärung gewinnen, sondern alle Regierungen werden milder, alle Regierte unter dem Gesetz ruhiger, alle Stände glücklicher werden. Alle guten Fürsten unsrer Zeit sehen dies ein und äußern sich selbst laut darüber. Der Adel, welcher oft das Werkzeug der Unterdrückung war, fängt allgemeiner an zu begreifen, daß ihm Bildung, Humanität und weise Güte seine Rechte besser sichern, als Pergamente und Stammbäume. Der Lehrstand überzeugt sich, daß er seinen Namen schändet, wenn er lieber im alten Kastengeiste das Volk in der Unwissenheit erhalten, als heilsame Erkenntnis verbreiten will. Kann man in dieser Erscheinung den Einfluß einer liberaleren Erziehung verkennen, ohne Mangel an Beobachtungsgeist oder an unbefangenem Urteil zu verraten? Kann man eine liberalere Pädagogik, wenn dies zum Teil ihr Werk ist, verunglimpfen, ohne sich selbstsüchtiger Absichten verdächtig zu machen?

20. Beschluß.

Wenn nun 2. alle die herrlichen Anlagen der menschlichen Natur in jedem Zögling ausgebildet sind, so läßt sich auch erwarten, daß unter diesen die Vernunft als die höchste am wenigsten versäumt sein werde. Der vernünftige Mensch wird aber unfehlbar auch der beste Staatsbürger sein und die meiste gesellschaftliche Brauchbarkeit haben. Die Vernunft, welche in ihm zur Oberherrschaft gelangt ist, wird zuvörderst in ihm alle rohen Triebe, dann auch den Trieb nach Freiheit und Unabhängigkeit in Schranken halten. Sie wird ihn einsehen lehren, daß der Mensch nicht bloß natürliche Rechte, sondern auch gesellschaftliche Pflichten habe, und diese durch die jedesmaligen Lagen und Umstände, wohin auch die Regierungsformen gehören, bestimmt werden. Sie wird ihm zeigen, wie er diesen Pflichten am wohlthätigsten für das Ganze ein Genüge leisten könne. So wird sie ihm den Gehorsam unter das Gesetz erleichtern, ohne Sklavensinn von ihm zu fordern. Er wird auf diese Art in jeder Lage seine innere Freiheit behaupten, eine vernünftige Freiheit um sich her befördern, und dabei dennoch weit entfernt bleiben, alle bestehenden Verhältnisse ändern und die wirkliche Welt mit

einer idealischen vertauschen zu wollen. Haben manche neuere Erziehungsanstalten und Methoden zu sehr das letztere befördert, so muß in ihnen keine harmonische Kultur der Kräfte beabsichtigt und das Gefühl auf Unkosten der Vernunft ausgebildet worden sein. Allerdings aber wird 3. einem so Gebildeten das träge Beharren bei der zum Teil höchst traurigen Wirklichkeit nicht genügen, und er wird sich innerlich berufen fühlen daran zu arbeiten, daß das Bessere immer mehr empor komme und, wo nicht die Menschheit überhaupt, doch immer mehr einzelne Menschen von den mancherlei Fesseln frei werden, die sie drücken und einengen. Das Ideal einer vollkommenen Gesellschaft wird ihm vorschweben und ihn zu allem, was gut und groß ist, begeistern. Solche Staatsbürger zu erziehen, ist die höchste Aufgabe, aber auch der Triumph der Erziehung. Nicht alle wird sie auf diese Höhe zu erheben vermögen. Nur in wenigen erscheint die Idee in der Wirklichkeit. Aber sie liegt nicht außer den Grenzen dessen, was Menschen möglich ist, wie einzelne große Erscheinungen in der Geschichte beurkunden.

Die weitere Ausführung dieser Andeutungen s. m. in der 3ten Beilage zu diesem Teil, welche die Maxime: „man müsse den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen," einer Kritik nach den vorstehenden Grundsätzen unterwirft.

Der allgemeinen Erziehungslehre

Erste Abteilung.

Von der körperlichen Erziehung.

21. Wichtigkeit des Standpunktes.

Auf den edleren Teil der menschlichen Natur läßt sich in der ersten Periode des Lebens nicht unmittelbar wirken. Desto mehr verdient der Körper, auf dessen Organe die ganze Außenwelt einwirkt und durch sie eine innere Welt von Vorstellungen bildet, an welche aber auch alle Wirksamkeit des Geistes nach außen gebunden ist, von den ersten Momenten seiner Entwickelung bis zu seiner vollen Reife, die höchste Aufmerksamkeit der Erziehung. Diese betrachtet indes das Körperliche lediglich als Bedingung der Entwickelung des Geistigen. Daher unterscheidet sich der Pädagoge wesentlich von dem Arzt, der als solcher den Körper zunächst als ein Wesen, das den Naturgesetzen unterworfen ist, als eine Erscheinung in der Sinnenwelt beobachtet und behandelt und selbst bei psychischen Kurmethoden, die durch die Seele auf den Körper zu wirken versuchen, doch nur die Wiederherstellung des zerrütteten körperlichen Organismus zu seinem nächsten Zweck macht. Ihm kann es, so lang er sich bloß in seiner Sphäre hält, gleich gelten, ob die Kräfte, die er dem Kranken wieder giebt, die Glieder, die er für die animalischen Funktionen aufs neue geschickt macht, im Dienst der Vernunft oder der Unvernunft, der Tugend oder des Lasters wirksam sein werden. Für seine Kunst ist der Gewinn, einen Bösewicht, oder den verdientesten Mann im Staat aus einer hoffnungslosen Krankheit gerettet zu haben, gleich groß. Das Interesse, welches er an dem moralischen Menschen nimmt, nimmt er als Mensch, nicht als Künstler. In der Sphäre der Erziehung erscheinen alle körperliche Anlagen als Mittel, die Bildung des Höheren im Menschen aus dem Inneren hervortreten zu lassen und sie wirksam zu machen. Daher bemüht sie sich, daß der Geist so früh als möglich ein brauchbares Werkzeug erhalte und es gebrauchen lerne. Da sie nun bei allem, was zur diätetischen Behandlung der Kinder in den ersten und folgenden Jahren gehört, von dem Grund-

satz ausgeht, daß in einem gesunden Körper eine gesunde Seele ungleich besser wirken könne, der Arzt aber gerade die körperliche Natur zu seinem Hauptstudium macht, so ist erziehenden Eltern und Lehrern sein Rat nichts weniger als entbehrlich. Und da in den gewöhnlichen Fällen die ersten Jahre der Kinder nicht sowohl unter den Augen fremder Erzieher, als unter den Augen der Eltern und besonders der Mütter verlebt werden: so ist für diese die ganze Theorie der körperlichen Erziehung, für den Privaterzieher und Schulmann vornehmlich der Teil, welcher sich auf das Knaben- und Jünglingsalter bezieht, von der höchsten Wichtigkeit.

22. Litterarische Vorarbeiten.

Seit den frühesten Zeiten hat man die Wichtigkeit dieses Teils der Erziehung anerkannt. Bei den älteren Völkern bestand die erste Erziehung ganz vorzüglich in Gymnastik des Körpers. Gerade hierin ist man unter den Neueren, besonders unter den gebildetsten Ständen, wenn man sie mit den Alten vergleicht, im allgemeinen bis auf unsere Zeit zurückgeblieben. Was in dieser Beziehung vielfach als wichtig erkannt worden ist, das wird jetzt fast in allen Unterrichts- und Erziehungsanstalten ins Werk gesetzt. Die Verständigen aller Zeit haben immer aufs neue darauf aufmerksam gemacht, und seit der besseren Bearbeitung der allgemeinen Pädagogik ist auch diese Theorie von Ärzten und Nichtärzten ernstlich bearbeitet worden, da ja keinem Beobachter der menschlichen Natur der innige Zusammenhang zwischen dem Körperlichen und Geistigen und dessen Wechselwirkung entgehen konnte, wie abweichend auch die Theorie von der innersten Natur desselben sein mochte. Alle erfahrnen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellektuelle und moralische Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden. Selbst die Moral hat nicht ohne gute Gründe die Schonung der Gesundheit durch die Rücksicht auf die Nachkommenschaft motiviert, indem nur zu oft bei der Schwäche der Kinder und bei dem Mißlingen der treuesten Erziehung weit mehr die Eltern der Schwächlinge, als ihre Erzieher anzuklagen waren. Daher hat man endlich überall begonnen, auch in der Praxis die körperliche Erziehung gebührend zu bedenken und zu pflegen.

23. Erste Sorge für das Kind.

Die Sorge für eine glückliche Organisation, für Kraft und Gesundheit des Kindes, geht bei Eltern, welche von der Heiligkeit ihrer Pflichten gegen die, welchen sie das Leben gaben, durchdrungen sind, von dem Moment der Empfängnis und der ersten Bildung vor der Geburt an. Die, welche selbst für die Erhaltung ihrer Kräfte und ihrer Gesundheit

in den Jahren der Jugend gesorgt haben, dürfen nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit auf eine gesunde Nachkommenschaft rechnen. So lange die Mutter das Kind unter dem Herzen trägt, soll Rücksicht auf seine freie Entwickelung, gesunde Nahrung, sorgsame Beschützung vor physisch und moralisch schädlichen Eindrücken ihre ganze Lebensordnung leiten. Sie soll sich selbst bewachen, schonen, so viel es möglich ist vor leidenschaftlichen Zuständen hüten und ihrer hohen Bestimmung jede sinnliche Neigung und jeden schädlichen Hang zum willigen Opfer bringen.

Anmerk. Hufeland, guter Rat an Mütter; Klencke, das Weib als Gattin; Bock's Buch vom gesunden und kranken Menschen; Budge, Kompendium der Physiol. des Menschen; Wundt, Physiologie.

24. Die Nahrungsmittel in dem frühesten Lebensalter.

Das früheste Bedürfnis des Kindes ist Nahrung. Wohl ihm, wenn es die erste an der Brust einer solchen Mutter findet, die mit dem Gefühl ihrer ganzen Pflicht zugleich das Gefühl von Kraft und Gesundheit verbinden kann. Denn nur wo beides zusammentrifft, ist Muttermilch heilsam, bei dem Mangel an eigner Gesundheit kann die an sich achtungswerte Erfüllung der natürlichen Pflicht oft tötend für Mutter und Kind werden. Gleich wichtig ist für den Säugling teils die eigne Vorsicht der stillenden Mutter auf die Nahrung, die sie — anfangs leichter, nach und nach nährender — selbst genießt, teils Sorgfalt in der Wahl und dem Maß der ersten Nahrungsmittel des Kindes, und strenge Aufsicht auf die so oft unverständlich zärtlichen Ammen und Wärterinnen, die sehr oft durch unzweckmäßige Ernährung in Bezug auf Verdaulichkeit, Temperatur und Menge der Nahrungsmittel die Entwickelung der Kinder vorübergehend oder selbst für das ganze Leben beeinträchtigen. Leider ist es unzweifelhaft, daß die Zahl der Mütter, die ihre Kinder ausreichend an der Brust nähren können, sich immer mehr verringert hat; es ist deshalb ein notwendiges Studium geworden, zweckentsprechenden Ersatz für die Muttermilch zu schaffen. Aus der zahlreichen Litteratur heben wir hervor:

Ammon, die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, Leipzig 1876, 20. Aufl.; Bock's Buch ꝛc.; Dietrich, Ernährung und Pflege des Kindes desgl. Breslau, Klencke, Piringer, Nahrung und Pflege der Neugebornen; Plath's Briefe an eine junge Mutter; Gesundheitspflege des Kindes von Rahm. Nützliche Winke enthalten die Werke von Henoch, Gerhard u. A. und der jährlich erscheinende Hebammenkalender von Pfeiffer in Weimar. (Böhlau). Fleischmann, Ernährung und Körperwägungen der Neugeb. und Säuglinge, Wien 1877; Fürst, das Kind und seine Pflege, 1876. Briefe eines Arztes an eine junge Frau.

Anmerk. Merkwürdig ist das, was schon die Alten über das Selbststillen der Mütter und die fremden Ammen geurteilt haben, beim Aul. Gellius Noct. Attic XII. 1. Oro te — sagt dort ein griechischer Philosoph zu einer Mutter,

die ihre Tochter von der Pflicht lossprechen will, — oro te, mulier, sine eam totam et integram esse matrem filii sui. Quid est enim hoc contra naturam imperfectum atque dimidiatum matrum genus, peperisse ac statim ab se abiecisse? Aluisse in utero sanguine suo nescio quid, quod non videret: non alere nunc suo lacte, quod videat, iam viventem, iam hominem, iam matris officia implorantem? Man vergleiche das ganze Kapitel mit dem, was alle neuern Erziehungsschriftsteller und Ärzte so kräftig über diesen Gegenstand, mitunter nicht ohne Übertreibungen, gesagt haben.

25. Nahrungsmittel im zunehmenden Alter.

Die in den ferneren Jahren der Kindheit und Jugend zu beobachtende Lebensordnung betreffend, so sind die verständigsten Ärzte und Erzieher über gewisse Maximen fast allgemein einverstanden. Zunächst liegt es den Eltern, besonders den Müttern, ob, sie in Ausübung zu bringen. Nur zu oft überlassen es diese unverständigen Personen, darüber willkürlich zu schalten. Noch öfter sind sie aus mißverstandener Liebe zu schwach, irgend einer Lüsternheit der Kinder entgegen zu arbeiten, und schaden ihnen dadurch nicht bloß körperlich, sondern selbst moralisch.

Anmerk. Folgendes sind die wichtigsten hierher gehörigen Bemerkungen:

1. Es gehört zu den Vorzügen der körperlichen Natur des Menschen, daß er sich an die größte Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel gewöhnen, beinahe alles vertragen und sich dabei wohlbefinden kann. Je früher er daher, wiewohl auch hier stufenweise, an alles gewöhnt ist, desto unabhängiger wird er in dem folgenden Leben, wie von der äußeren Lage und seinem Wohnort, so auch von der Kost sein; er wird überall genug finden, sich zu sättigen und dabei gesund zu bleiben. Ängstliche Künstelei in der Wahl der Speisen und peinliche Vorenthaltung dessen, was erst durch Versagung Reiz gewinnt, ist daher in der Erziehung mehr nachteilig als nützlich, und Nachsicht gegen Kinder, die bald dies, bald jenes nicht essen wollen, — die seltnen Fälle eines unüberwindlichen Ekels abgerechnet, — ist allezeit Verziehung, sowie Belohnungen durch Leckerbissen das sicherste Mittel, sie lecker und naschhaft zu machen.

2. Wenn indes die Rede von dem ist, was, wo die Wahl keine Schwierigkeit hat, dem Kindes- und Jugendalter mehr als manches andre zuträglich sein möchte: so sind unstreitig einfache Nahrungsmittel sehr zusammengesetzten, nährende, aber dabei leicht verdauliche den harten unverdaulichen, wenig gewürzte und mäßig gesalzene dem Gegenteil vorzuziehen. Vegetabilien sind den früheren, Fleischspeisen mehr den reiferen Jahren angemessen, und doch werden beide Gattungen am besten schon früh in gehörigem Verhältnis mit einander verbunden.

3. Das Maß der Speisen sollte sich im natürlichen Zustande nach der Eßlust bestimmen, und die Überschreitung desselben hat meistenteils Kränklichkeit, der man entgegenarbeiten sollte, zuweilen auch Verwöhnung zum Grunde. Allgemeinere Regeln lassen sich darüber nicht geben.

4. Es ist gewisse Ordnung in dem Knaben- und Jünglingsalter festzusetzen, indem teils die Gesundheit dabei gewinnt, wenn der Magen nicht zu aller Zeit und Stunde mit Speisen angefüllt wird, teils die bestimmte Zeit die Natur von der Neigung entwöhnt, fast stündlich etwas zu essen, die sonst so leicht durch jeden Anlaß, oft schon aus Langeweile erwacht, und nur zu häufig von schwachen oder eigennützigen Dienstboten, auch wohl andern Hausfreunden und Verwandten genährt wird. Dabei würde es, nach unsrer einmal angenommenen Art zu leben,

am ratsamsten sein, die Hauptmahlzeit auf den Mittag zu legen, die Abendmahlzeit aber kurz und leicht einzurichten, weil späte Überladung dem Erquickenden des Schlafs hinderlich ist, auch noch manche andre Übel nach sich zieht. Es ist

5. ungleich gesunder, langsam zu essen, als die Speisen unzermalmt hinabzuschlucken; eben darum hat man sich auch vor allen heißen Speisen zu hüten und nicht durch zu viel Getränk während der Mahlzeit den Magensaft zu verdünnen. Auch würde dies allem schon ein wichtiges Präservativ der Zähne sein, welche durch den Wechsel heißer und kalter Getränke unglaublich leiden, so daß hier schon der Grund zu einem der peinigendsten und doch allgemeinsten körperlichen Übel gelegt wird. Es kann überhaupt auf diese in so vieler Hinsicht wichtigen Teile des Körpers nicht genug vernünftige Sorgfalt durch Reinigung gewendet werden, da es so viele Anlasse ihrer Verderbnis giebt.

6. Unter den Getränken ist reines Quellwasser das vorzüglichste und selbst in reichem Maß, auch außer der Mahlzeit genossen, wohlthätig für den Körper. Viel Wein, gebrannte Wasser und andre erhitzende Getränke gehören durchaus nicht für die Jugend. Wein mit Wasser gemischt würde noch am unschädlichsten und für manche Konstitutionen stärkend sein. An die warmen ausländischen Getränke (Thee, Kaffee, Schokolade) sollte man die Jugend gar nicht gewöhnen, und man erwirbt sich ein Verdienst, wenn man die schon Verwöhnten zurückbringt. Junge Leute tauschen sie bereitwillig gegen frische Milch aus, wenn sie das Beispiel nicht ansteckt.

7. S. Bock, Volksgesundheitslehre.

26. Natürliche Absonderung.

Was zur Erhaltung und Ernährung von den genossenen Nahrungsmitteln nötig ist, bleibt nach einer weisen Einrichtung der Natur in dem Körper zurück; das übrige davon Abgesonderte wird auf verschiedenen Wegen ausgeführt. Es gehört wesentlich zur Gesundheit, daß jene Absonderung vor sich gehe und diese Ausführung durch nichts gehemmt werde. Eine gewisse Aufmerksamkeit darauf darf dem sorgfältigen Erzieher nicht zu unwichtig dünken, und er kann auch seine Zöglinge selbst nicht früh genug darauf aufmerksam machen.

Anmerk. Im einzelnen bemerke man:

1. In Hinsicht der natürlichen Absonderung aus den Gedärmen und der Blase ist eine mit den Jahren immer festere Gewöhnung an eine gewisse Regelmäßigkeit, — die Ausleerung des Darmkanals Morgens nach dem Aufstehen, die Ausleerung der Blase von den frühesten Jahren an auch unmittelbar vor dem Schlafengehen, — Verhütung alles gewaltsamen Zurückhaltens aus Bequemlichkeit oder Hang zum Spiel, wovon man sich keinen Augenblick abmüßigen will, — schnelle Hilfe, sobald die Ordnung der Natur unterbrochen ist, mehr durch Bewegung und erweichende Speisen, als durch Arzeneien und künstliche Mittel, vorzüglich zu empfehlen. Ist gleich

2. die Absonderung mancher Feuchtigkeiten durch die Nase an sich natürlich und notwendig, so wird doch der künstliche Reiz, besonders durch den Gebrauch des Schnupf- und Rauchtabaks, in den früheren Jahren äußerst nachteilig, da namentlich der Speichel von der Natur zur Verdauung bestimmt ist. Es ist daher eine gute Eigenschaft mehr an einem Erzieher, wenn er durch sein Beispiel bei den Zöglingen von diesen an sich unnatürlichen Bedürfnissen, deren Befriedigung mit so viel ekelhafter Unsauberkeit verbunden ist, auch nicht einmal die Idee erweckt.

3. In Hinsicht der Ausdünstung des ganzen Körpers, wodurch die freie Thätigkeit aller Glieder so sehr befördert wird, ist alles zu verhüten, was sie unnatürlich hemmt, alles zu thun, was sie mäßig unterhält. Hierzu gehören sanfte Bewegungen, vor allen andern aber Reinlichkeit des ganzen Körpers, welche durch vieles Waschen, Baden, tägliche Reinigung des Kopfes, häufigen Wechsel der Wäsche, nie genug befördert werden kann.

Es ist nicht auszusprechen, wie viel körperliche Übel, — der moralischen hier noch nicht zu gedenken — aus der gleichwohl in den vornehmeren Ständen selbst nicht genug vermiedenen und oft nur durch Flitterstaat verhüllten Unreinlichkeit entstehen, und wie sehr man auch von dieser Seite sorgfältig in der Wahl der Personen sein sollte, denen man zuerst die Kinder zur Wartung und Pflege übergiebt. Am allersichersten wäre das Kind in den Händen der Mütter, denen man wenigstens Sinn für eine Sache zutrauen sollte, mit der gewissermaßen alle Civilisation anfängt, und die manche alte Gesetzgeber sogar zu einer religiösen Tugend erhoben haben. — Bei herrschender Unreinlichkeit des Körpers, wo und wie sie sich auch äußere, leidet die Gesundheit unfehlbar, (S. Platneri Opusc. p. 70. de morbis ex immunditiis und Murhard Reise S 169. 171. 181.), und oft erliegt alles Aufstreben des Geistes, alle Heiterkeit der Seele unter ihren peinigenden Folgen. (S. Arrian. in Epict. Diss. L. IV. c. II.) Ein reiner Körper fühlt sich wohl, und das Gefühl des Wohlseins erleichtert alle Erziehung. Selbst Ekel an dem moralischen Unreinen kann dadurch begründet werden, so wie liederliches Gesindel in der Regel im Schmutz lebt. (S. Garve Anhang zu Macferlan Über die Armut. S. 190.) Eben daher kann man auch durch sehr frühe Gewöhnung sogar Tieren, wie vielmehr Kindern, die Reinlichkeit bald zur andern Natur machen. Das tägliche, wenigstens öftere Abwaschen des ganzen Körpers mit lauem, nach und nach kälterem Wasser hat noch daneben etwas Stärkendes und wird, selbst in reiferen Jahren, besonders wo eigentliche Bäder Schwierigkeit machen, fortgesetzt, eine wohlthätige Wirkung haben und kann nicht dringend genug empfohlen werden.

4. Dagegen wird alles unnatürliche Warmhalten des ganzen Leibes oder einzelner Glieder möglichst zu verhüten, und wo darin gefehlt ist, die das Gleichgewicht wieder herstellende Ausdünstung noch weniger zu unterdrücken sein.

27. Gesunde Luft.

Die Beschaffenheit des Elements, worin wir leben und atmen, steht nur zum Teil in unsrer Gewalt. Man muß daher junge Leute bei Zeiten gewöhnen, alle Veränderungen der Luft zu ertragen, und sie dadurch vor der unglücklichen, wiewohl oft nur eingebildeten Empfindlichkeit bei jeder Abwechslung der Witterung bewahren. Sie müssen frühzeitig kein Wetter scheuen und gerade bei unangenehmer, selbst naßkalter Witterung, eben sowohl als bei der angenehmsten sich im Freien bewegen lernen, weil gerade dann die wohlthuende Ausdünstung sparsamer zu erfolgen pflegt, da indes der Einfluß der Luft und Gesundheit und Heiterkeit des Geistes unläugbar ist, und eben daher das Klima so bedeutende Verschiedenheit unter den Menschen bewirkt: so darf es auch bei der Erziehung nicht gleichgültig sein, welche Luft die Kinder am meisten einatmen. Man muß dafür sorgen, daß die Wohn- und Schulzimmer, insonderheit aber die Schlafzimmer, gesunde Luft haben, und wo sie verdorben ist, durch Luftzug gereinigt werden; man muß dieser

gesunden und frischen Luft den Weg zu den Schlafstellen nicht durch Umhänge versperren, auch am Tage muß die Wärme des Zimmers gemäßigt sein und nie über 16° R. steigen. Man muß so viel als möglich Sorge tragen, daß, besonders des Nachts, nicht zu viele Personen in einem engen Raum beisammen sind, oder gar zwei — wohl gar, wie so oft selbst in Familien der Fall ist, gesunde und kränkliche — ein Bette teilen. Zimmerluft durch aromatische Räucherungen zu verbessern, ist unpraktisch, selbst was man durch Wohlgeruch zur Verbesserung der Luft beitragen will, muß mit Vorsicht angewendet werden. Zu starke Ausdünstungen, besonders der Pflanzen, schwächen die Nerven und können Ohnmachten zur Folge haben.

Anmerk. Der Einfluß der Pflanzen auf die Luft ist ein doppelter. Unter dem Einfluß des Lichtes und besonders des direkten, nehmen die Pflanzen Kohlensäure aus der Luft auf, hauptsächlich durch die Blätter und die grünen Organe, zerlegen diese und erzeugen aus ihr und dem ebenfalls aufgenommenen Wasser organische Substanz, zunächst Stärke. Dabei bleibt ein Überschuß von Sauerstoff, der je nach der Intensität des Lichtes in geringerer oder größerer Menge zur Ausscheidung gelangt. Es wird also durch die Pflanzen die Luft an Kohlensäure ärmer und an Sauerstoff reicher, mithin besser werden. Neben diesem wesentlichsten Assimilationsprozeß der Gewächse verläuft die Atmung ähnlich wie bei den Tieren. Besonders durch die Spaltöffnungen in den Blättern tritt Sauerstoff in das Gewebe, leistet mechanische Arbeit und wird dadurch zu Kohlensäure oxydiert, welche die Pflanze ausscheidet. Der erstere Vorgang, die Zerlegung der Kohlensäure in der Pflanze ist abhängig vom Licht und verläuft nur am Tage, der letztere auch während der Nacht. Am Tage überwiegt aber die Sauerstoffausscheidung sehr bedeutend, während im Dunkeln das Gegenteil der Fall ist. So muß man zugeben, daß in der That der Aufenthalt in einem Gewächshaus während der Nacht nachteilig sein kann, während einige Topfpflanzen im Fenster kaum bemerkenswerten Einfluß ausüben werden.

Besonders energische Ausatmungserscheinungen zeigen die Blüten, und die von diesen abgegebenen Kohlensäuremengen mögen wohl das Betäubende bedingen können.

Pettenkofer, Über den Luftwechsel in Wohngebäuden, München 1858. Wolpert, Principien der Ventilation und Luftheizung, Braunschweig 1860. Degen, Prakt. Handbuch für Einrichtungen der Ventilation und Heizung, München 1869. Berger, Moderne und antike Heizungs- und Ventilationsmethoden, Virchow-Holtzendorf, 112, 1870. Herter, Über die Ventilation öffentlicher Gebäude, Vierteljahrsschr. für w. Medizin, 1874. Schmidt, der Meidinger- und der Wolpertofen, Deutsche Vierteljahrsschr. für Gesundheitspflege, VII. 1875. Geigel, Öffentl. Gesundheitspflege. Lex u. Roth, Militär-Gesundheitspflege, 1872—77. Hirt, System der Gesundheitspflege, Breslau 1876. — Groß, 2 Gesundheitsfragen. I. Die Schule. Grundzüge der Schulhygieine. Ellwangen 1877. Baginsky, Handbuch der Schul-Hygieine. Berlin 1877.

28. Bekleidung.

Der Körper bedarf zwar an sich, auch in unserm Klima, ungleich weniger Bedeckung, als ihm Herkommen oder Eitelkeit zu geben pflegt; aber er bedarf ihrer doch auf jeden Fall, und es ist, besonders in den Jahren des Wachstums, nicht gleichgültig, wie man ihn kleidet. Je näher man der Natur bleibt, desto besser sorgt man für seine Erhaltung, Stärkung und die für so viele Fälle des Lebens wichtige Abhärtung. Wenn gleich auch hierbei sehr viele Eltern noch zu oft ihre eigne Modesucht oder die Nachsicht mit den eitlen Wünschen der Kinder selbst leitet, so wird doch bei manchen der vernünftige Rat des Erziehers nicht ohne Eindruck bleiben und, wenn auch nicht auf einmal, doch nach und nach eine bessere Einrichtung getroffen werden.

Anmerk. Die Hauptregeln sind:

1. Je jünger die Kinder, desto entfernter bleibe alles von ihrem Körper, was die freiere Bewegung, Ausdünstung und Entwickelung ihrer Glieder einschränken würde. Nichts von engen, die Muskeln zusammenpressenden Kleidern, Halsbinden, einzwängenden Schnürbrüsten, Schnallen und Bändern, deren Druck und Zwang man zwar endlich nicht mehr bemerkt, die aber nichtsdestoweniger schädlich bleiben. Alles, womit man die Kinder kleidet, sei leicht, weit, frei, und füge sich in jede Form und Dehnung der natürlichen Beweglichkeit. Über die Schädlichkeit der Schnürbrüste und der engen Schuhe ist man durchweg einig.

2. Man belade Kinder mit nichts, was überflüssig ist, was sie in allen Arten jugendlicher Behendigkeit hindert oder körperliche Übungen wohl gar gefährlich macht, wie z. B. lange Röcke und schweres Fußwerk.

3. Man muß besonders bei schwächlicheren Kindern Rücksicht auf Jahreszeit und Witterung nehmen; aber doch so wenig als möglich. Der Mensch kann unter jeder Zone leben; wie sollte er nicht lernen die Wechsel der Jahreszeit in seiner Zone ertragen? Kopf, Hals und Brust können ohne Gefahr bei gesunden und früh hart erzogenen Kindern immer bloß sein. Selbst die Füße sind es bei ärmeren Kindern in strengerer Kälte sehr oft, und sie kränkeln nur desto weniger; indes die Kinder der Reicheren, so oft etwa Mantel, Pelz und Socken vergessen sind, wochenlang am Katarrh leiden, weil die wohlthuende Kälte der Luft nie durch solche Bollwerke dringen kann, folglich — wenn sie es einmal thut — nicht stärkt, sondern erkaltet. Das meiste, was die Ärzte über Warmhalten einzelner Teile, Verhüten der Erkältung, Vermeiden rauher Herbst- und Winterluft erinnern, müssen sie thun, weil auch von dieser Seite weit mehr Menschen in den höheren Ständen verzogen als erzogen sind.

4. Je wichtiger die Ausdünstung des Körpers ist, desto wichtiger ist's, daß alle die kleinen Öffnungen auf der Oberfläche der Haut auch wirklich offen bleiben. Ein täglich durchgekämmtes Haar und eine reine Haut schmücken Knaben und Mädchen in den Jahren des Kinder- und Jünglingsalters mehr, als alles, was ihnen die Erfindungen der Mode und des Luxus geben können.

5. Auch während des Schlafes sei die Bedeckung nur hinreichend, eigentlich schädliche Erkältung zu verhüten. Hartes Lager auf Matratzen und leichte Überdecken sind allgemein anerkannt den gewöhnlichsten Federbetten weit vorzuziehen. Gesunde Kinder fragen beinahe gar nicht darnach, worauf sie liegen. Auch Verwöhnte sind bald zurückzubringen. Die Neuheit reizt, und der gesunde Schlaf läßt die Unbequemlichkeit nicht bemerken.

Alle diese Regeln können beobachtet werden, ohne daß es nötig wäre, sich auffallend von dem Üblichen zu entfernen. Durch pädagogische Tändeleien, sonder-

bare Anzüge, Verachtung gewohnter Formen u. s. w. schadet man immer der wahren Pädagogik und macht sich der Liebe zum Sonderbaren verdächtig.

Ohnehin sind wir in der Bekleidung der Kinder vernünftiger als die Vorzeit geworden.

29. Bewegung des Körpers.

Bewegung erhält nicht nur den Körper gesund, sondern gewisse Arten der Bewegung machen ihn auch durch Ausbildung zu sehr vielen Zwecken brauchbar, für welche er ohne sie unbeholfen geblieben sein würde. Je jünger Kinder sind, desto mehr bedürfen sie dieser Ausbildung, und desto unnatürlicher ist es, wenn man von ihnen Ruhe, Stillsitzen, langes Ausdauern in einer Stellung fordern oder ihnen wohl gar zum Verdienst anrechnen wollte. Im Gegenteil sollte man sich ihrer Beweglichkeit und Unstätigkeit, als des sichersten Merkmals ihrer Gesundheit, ohne die alle noch so schönen Anlagen und Kräfte wenig wert sind, freuen. Noch ehe sie allein gehen lernen, würde es weit vorteilhafter sein, sie auf dem Fußboden — besonders im Freien auf Rasen — ihre ersten Bewegungen versuchen zu lassen, als sie auf dem Arm in Kindermäntel gehüllt, zusammenzudrücken, oder an Leitbändern umherzuziehen oder gar in Gängelwagen einzusperren. Auch nach dieser Zeit bleibt die allgemeine Regel, sie oft zur Bewegung, besonders in freier Luft, zu veranlassen, ihnen in früheren Jahren wenig Beschäftigungen zu geben, wobei ihre Körper lange Zeit in derselben Lage stehend oder sitzend bleiben muß; dabei aber zugleich darauf zu denken, wie man durch die mannigfaltigen Arten der Bewegung noch manche andere körperliche Vollkommenheit befördern könne, oder mit einem Wort — die Gymnastik zu studieren.

30. Anfangspunkt der Gymnastik. Beherrschung des Körpers.

Einer der Anfangspunkte der Gymnastik ist frühe Gewöhnung der Kinder, ihren Körper beherrschen zu lernen. Es ist möglich, es auch noch in reiferen Jahren dahin zu bringen, daß man durch Raisonnement und stete Aufmerksamkeit auf sich selbst Gewalt über seine körperlichen Empfindungen und Bewegungen gewinne. Auch die Not lehrt manches später, was früher versäumt ist. Aber es ist ungleich schwerer und gelingt vielleicht nie so, als wenn es durch Gewohnheit zur andern Natur ward.

Anmerk. Gewöhnlich ist man in dem früheren Alter der Kinder ganz unaufmerksam auf die Bewegung und Haltung ihres Körpers, ausgenommen, wenn man etwa fürchtet, daß sein Wachstum oder seine Gesundheit darunter leiden könnte. Erst, wenn man es für nötig findet, daß sie das, was unter erwachsenen Personen für üblich und schicklich gehalten wird, ebenfalls beobachten sollen, fängt man an, sie daran zu erinnern, zu meistern, zu tadeln; und einen je höheren Wert Eltern gerade darauf setzen, desto öfter begegnet es ihnen, eine schiefe Stellung,

eine ungeschickte Verbeugung weit strenger zu rügen, als die Entstellungen der Seele durch Abweichung von der Geradheit und Wahrheit des Charakters.

Aber weit früher sollte man darauf aufmerksam sein. Denn gewisse Vernachlässigungen des Körpers hängen mit dem Innern genauer zusammen, als man meint. Sie gehen von inneren Zuständen aus und wirken, zur Gewohnheit geworden, auf innere Zustände zurück.

Beispiele werden dies deutlicher machen:

1. Das Kind, das sich selbst auf den Füßen halten, gehen, laufen kann, — wenn es aufrecht geht, sich von einem Ort zum andern langsamer oder schneller bewegt, springt, klettert, gerade sitzt, und etwas vornimmt, — drückt durch das alles eine gewisse innere Thätigkeit aus. Sein Gedanke und sein Wille sind auf irgend etwas gerichtet. Es merkt auf, will nach einem ihm vorschwebenden Ziel, hebt sich freudig über den Boden, drückt seine Lust, seine Freude, seine Hoffnung, seine Furcht, seinen Schmerz aus; will eine Höhe erstreben, will zeigen, daß es fremder Hilfe entbehren kann, will etwas zustande bringen, besitzen, aufmerksam anhören, was andere sagen, bei sehr reger Geistesthätigkeit, z. B. dem Kopfrechnen, den Gedanken, den es sucht, aus dem ersten besten Gegenstande, den die Hand oder der Mund faßt, der Feder, dem Taschentuche, gleichsam herauszwingen. Der ganze Körper, nicht bloß das so oft sprechende Gesicht, hat etwas Physiognomisches und Mimisches, die wortlose Sprache der Natur. — Aber ist das auch der Fall, wenn das Kind in diesem Alter, wo es seinem Körper eine gewisse Haltung zu geben imstande ist, sich entweder auf der Erde, oder auf Stühlen, Kanapees, Sofas, auf dem Schoße der Mutter in unruhiger Bewegung herum wirft, oder unaufhörlich, ohne bestimmten Zweck, von einem Stuhle auf den andern steigt? — Drückt sich in diesen Bewegungen und Stellungen irgend etwas anderes aus, als die Langeweile oder ein dumpfes, halb bewußtloses Hinbrüten, in welchem Ideen und Bilder ohne Zusammenhang und Ordnung durch einander laufen? Und doch können Kinder sich so daran gewöhnen, daß sie ganze Stunden, oft einen beträchtlichen Teil des Tages in diesem Zustande ohne Haltung zubringen! Die Mutter, die Wärterin, die älteren Geschwister sitzen daneben und können freilich ihr Geschäft besser treiben, als wenn das Kind in einer positiven Thätigkeit wäre. Aber für seine Bildung geschieht dann doch gewiß nichts; es legt im Gegenteil hier den Grund zu einem Übel, daß so vielen hernach immerfort anhängt: den Zustand der Gedankenlosigkeit und Geschäftslosigkeit ertragen zu können. Oft erzeugt sich auch gerade hier ein noch schlimmerer Mißbrauch des Körpers. Der Knabe, das Mädchen, das im Kinderkleide sich so herumwälzt, fällt (freilich anfangs in seiner Unschuld) in unanständige Stellungen, nach und nach in unanständige Spiele seiner unbeschäftigten Hände. Und nur zu oft trägt der nicht so schuldlose Mutwille der Umstehenden, der Wärterinnen, der größeren Geschwister selbst dazu bei, die Gefühle der Sittsamkeit und Schamhaftigkeit (die nicht zart genug behandelt werden können) recht früh zu ersticken.

Man lasse daher Kinder lieber den ärgsten Lärm treiben, als sie in einen solchen Zustand versinken. Man mache es ihnen durch Gewöhnung zur andern Natur, so bald sie ihren Körper selbst tragen und frei bewegen können, ihm immer eine Haltung zu geben, die eine bestimmte Geistesthätigkeit ausdrückt, oder mit einer bestimmten äußeren Thätigkeit verbunden ist.

2. Auch in den reiferen Jahren, — im Knaben- und Jünglingsalter — ist es wichtig, gewissen Angewöhnungen, zu denen manche sonderbar geneigt sind, entgegen zu arbeiten. Der eine kann kaum einige Minuten still stehen, ohne sich hier oder da anzulehnen, mit den Händen eine immer wiederkehrende Bewegung zu machen, oder den Kopf hin- und her zu wiegen; ein anderer hat unaufhörlich an seiner Kleidung, seiner Wäsche, seinem Haar etwas zu zupfen, zu drehen, zu

kräuseln; ein dritter kann sich nicht setzen, ohne den Sessel in Bewegung zu bringen, etwas nahe Liegendes zu ergreifen, mit den Fingern zu spielen, zu klappern, zu scharren, den Fuß auf die Zehen zu stellen und die oscillierende Bewegung bis zum Knie fortzupflanzen, — und was der Manieren mehr sind, die alle darin zusammentreffen, daß man den Körper nicht in der Gewalt hat, und ihn ganz unwillkürlichen oder zwecklosen Bewegungen hingiebt. Daß alles dies wider die einmal angenommenen gesellschaftlichen Sitten sei, ist allgemein anerkannt; aber die Verwöhnung greift tiefer ein. So wie sie bei sehr vielen bald von der Zerstreutheit, bald von der Verlegenheit ausgeht, so unterhält sie zugleich beide innere Zustände. Sobald der unruhige Körper in seine angewöhnte Bewegung gerät, so entfernt sich zugleich die Aufmerksamkeit, und sie kehrt zurück, wenn er wieder zur Ruhe kommt. Man könnte vielleicht sagen, es gebe hier selbst den Herangewachsenen wie den kleinen Kindern, die durch die eiförmige Bewegung der Wiege leichter in Schlummer gebracht werden. Denn auch in jenen angewöhnten Bewegungen ist etwas Einförmiges und daher Einschläferndes für die innere Geistesthätigkeit.

Man wird vielleicht einwenden, daß diese Beweglichkeit das Zeichen eines lebendigen Geistes sei, und daß gerade die Kinder, denen es am schwersten werde, still zu stehen, still zu sitzen, eben wegen der inneren Regsamkeit und Lebendigkeit am ersten in diese Fehler verfielen, die man bei stumpfen Kindern selten wahrnehme. Aber diese Art von Munterkeit ist ganz etwas anderes, als die so eben beschriebenen fehlerhaften Angewöhnungen. Gerade ihre Gleichförmigkeit beweist schon, daß sie oft eben sowohl von einem trägen, als von einem lebhaften Geiste ausgehen, indem dieser unfähig ist, lange in demselben Zustande zu verharren.

Sei also der Erzieher und Lehrer — denn auch dieser wird beim Unterrichte recht oft durch jene üblen Angewöhnungen gestört werden — früh darauf bedacht, sie nicht einreißen zu lassen, oder, wo dies geschehen ist, davon zurück zu bringen! Man kann dafür stehen, daß ein Schüler, der in diesem Sinne Herr seiner körperlichen Bewegungen ist, dem Unterrichte mit einer weit ungeteilteren Aufmerksamkeit folgen werde.

3. Wo die Vernachlässigungen und Unschicklichkeiten von Verlegenheit und Blödigkeit ausgehen, sind sie schwerer zu hindern. Aber auch hier kann die frühe Gewöhnung viel thun. Man wird jungen Leuten, die sehr jung zum Militär gekommen sind, die Blödigkeit, — die sie oft im hohen Grade haben, — weit weniger als andern anmerken, weil sie unablässig geübt sind, ihrem ganzen Körper eine feste Haltung zu geben, die zwar etwas Steifes und Gezwungenes ausdrücken kann, aber die innere Unbeholfenheit, so lange sie nicht reden, verbirgt. Vor allem hüte man sich, solche blöde und verlegene Zöglinge da, wo sie sich dreist zeigen sollen, selbst merkbar zu beobachten. Dies vermehrt nur ihre Verlegenheit, und sie benehmen sich in der Regel natürlicher, je weniger man sie beobachtet.

31. Wichtigkeit der Gymnastik für die Erziehung.

Wenn die Gymnastik auch nicht so viele andere Vorteile verspräche, so würde sie schon als eins der wirksamsten Mittel, Gewalt über den Körper und Geist zu erlangen, zu empfehlen sein. Denn gerade darin zeigt ja der gymnastische Künstler seine Vollkommenheit, daß er mit der höchsten Besonnenheit jede körperliche Kraft zu einem bestimmten Zwecke, dessen er sich deutlich bewußt ist, zu benutzen, sich durch alle Abstufungen des Anstrengens und Nachlassens hindurch zu arbeiten, jeden Vorteil wahrzunehmen, und endlich das Unglaubliche durch nach und nach erworbene Gewandtheit und Fertigkeit auszuführen imstande ist. So

bald und so lange er sich bei seinen Übungen zerstreut, schwebt er in Gefahr. Aber gerade die Gefahr lehrt ihn, sich innerlich zu sammeln, und dem Äußeren Haltung zu geben. Doch das Gebiet der Gymnastik ist noch weit größer. Sie begreift alle Übungen, welche auf Bildung und Stärkung des Körpers abzwecken. Die Schätzung derselben bei den beiden merkwürdigsten Nationen der alten Welt, und die Achtung, welche ihr auch die Weisen des Volks wegen ihres Einflusses auf Gesundheit und Brauchbarkeit widmeten [1]), würden schon für ihre Wichtigkeit in der Erziehung sprechen, wenn es nicht die tägliche Erfahrung noch lauter thäte. Welch ein Unterschied zwischen Kindern, die man immer am Leitbande führt, vor jedem kühneren Wagstück ihrer körperlichen Kräfte, als einer großen Gefahr oder gar Sünde warnt, und denen, welche von den ersten Jahren an ihre Glieder durch alle Arten von Bewegung ausbilden und dadurch jeder wirklichen Gefahr trotzen oder sie sich unschädlich machen lernen! Daß hie und da auch körperliche Übungen übertrieben und zu sehr als einziger Zweck der Erziehung betrachtet werden, daß nicht nur unvorsichtige, sondern auch vorsichtige Betreibung der Gymnastik zuweilen gefährlich wird, dies beweiset doch nur, daß teils alles dem Mißbrauch unterworfen, teils der Mensch nicht aller Zufälle Herr und Meister ist. Aber die weit größere Gefahr, welcher der ungeübte, unbeholfne, ängstlich gehütete Knabe ausgesetzt ist, und die Entbehrung aller der unersetzlichen Vorteile, welche Stärke und Gewandtheit des Körpers verschafft, beweisen noch weit einleuchtender, wie unverzeihlich es sei, diesen Teil der Erziehung so sehr zu vernachlässigen, wogegen selbst keine Staatspolizei gleichgültig bleiben oder zufälligen Mißbrauch mit den entschiedenen Vorteilen verwechseln sollte [2]).

1. Tanta fuit apud veteres artis gymnasticae existimatio, ut Plato atque Aristoteles — ne alios quam plures recenseam — eam rempublicam haud optimam esse censuerint, in qua talis ars desideraretur; nec immerito quidem, quoniam, si animi semper habenda est cura, neque ille absque corporis auxilio quidquam grave aut dignum efficere valet, ita profecto studendum est corporis salubritati, bonoque habitui, ut et animo inservire et eius operationes nequaquam impedire sed adiuvare possit: propter quod in Protagora Plato eum esse claudum appellandum dixit, qui solum animum exercens, corpus ignavia atqua otio consumit. Hieronym. Mercurialis de arte gymnastica veterum. Amstel. 1672. p. 14. M. s. auch Lucian. Anacharsis Sect. 16.; und in den von mir gesammelten Originalstellen Griechischer und Römischer Klassiker über Pädagogik. Halle 1811. S. 10, 19, 69, 219.

2. Noch immer wird hie und da, sowohl in der öffentlichen als häuslichen Erziehung, nicht genug hierauf geachtet, und man scheint es kaum der Mühe wert zu halten, das kunstmäßig zu behandeln, was zwar zum Teil auch ohne Kunst erlernt werden kann, aber gerade dann den Mißbrauch oder der Gefahr am ersten ausgesetzt ist.

Wenn man die Summen berechnet, die in so vielen Staaten an weit entbehrlichere, zum Teil unnütze, wo nicht schädliche Vergnügungen gewendet werden; wenn man daneben immer die allgemeinen Grundsätze, man müsse für körperliche und moralische Gesundheit der Bürger sorgen, wiederholen hört: so ist es eine der größten Inkonsequenzen, wenn gleichwohl die Mittel nicht versucht werden, da man doch den Zweck will. Da jedoch in neueren Zeiten mehrere Staaten auf den Gegenstand aufmerksam geworden waren und ihn bereits in das System der Erziehung ihrer Bürger aufgenommen hatten, so ist um so mehr zu bedauern, daß man durch Übertreibung und Einmischung ganz fremdartiger und tadelhafter Zwecke darin wieder irre gemacht hat. Glücklicher Weise ist es in dieser Beziehung in den letzt verflossenen 20 Jahren in ungeahnter Weise besser geworden, da fast in jedem deutschen Lande das Schulturnen einen pflichtmäßigen Unterricht bildet.

Außer dem wohlthätigen Einfluß der Gymnastik auf Gesundheit, Stärke, Gewandtheit des Körpers, ist sie auch moralisch nicht ohne Nutzen. Ein sehr großer Teil der Stunden, welche in Familien, Erziehungsanstalten und höheren Volksschulen gymnastischen Übungen, zu hoher Freude der Jugend, gewidmet werden könnten, wird oft noch entweder in leerem Müßiggange, oder am Kartentische, oder in einer verderblichen, oft zerstörenden Geselligkeit verloren, oder in einem unjugendlichen Mißmute verlebt. Welche Eindrücke dies alles in dem Charakter zurücklassen müsse, bedarf wohl keiner Erinnerung.

Ich habe seit mehr als zwanzig Jahren von der Vervielfältigung gymnastischer Übungen nach den verschiedenen Jahreszeiten bei der mir anvertrauten zahlreichen Erziehungsanstalt die herrlichsten Folgen für die ganze Stimmung des jugendlichen Geistes wahrzunehmen Gelegenheit gehabt und den Verlust jedes Jahres bedauert, wo mich noch eine unzeitige Besorgtheit und Ängstlichkeit von ihrer Gestattung zurückhielten.

Seit im letzten Jahrzehnt der Turnunterricht auf den Seminaren vollständig betrieben wird, sind die jüngeren Lehrer wohl imstande, den Volksturnunterricht zu leiten. Was dagegen viele ältere Lehrer in Familien und in Erziehungsinstituten von seiner Begünstigung abhalten mag, ist das Gefühl, selbst als ungeübt darin zu erscheinen. Gewiß wird der, welcher Gelegenheit gehabt hat, von einem Meister zu erlernen, der bessere Lehrer sein. Aber notwendig ist dies gleichwohl nicht. Giebt es irgend eine Art des Unterrichts, worin der Erzieher mit dem Zögling zugleich lernen kann, so ist es gerade diese. Er darf sich nicht schämen, zu gestehen, daß er hierzu in seiner Jugend keine Gelegenheit gehabt, daß man ihm wohl gymnastische Übungen als gefährlich oder als ungesittet untersagt habe. Der Knabe, der Jüngling wundert sich kaum, wenn der ältere Lehrer hierin nicht so viel als er leistet, da er die Übung mehr als ein Spiel betrachtet, wodurch man ihm eine Unterhaltung verschaffen will. Halte sich nur der Lehrer bei der Leitung dieser Übungen genau an ein gutes Turnbuch, schaue oft die Übungen in gut geleiteten Schulen an, bespreche sich mit Sachverständigen über diesen Lehrzweig und gehe getrost an's Werk, um die nötigsten Übungen frisch und froh ausführen zu lassen. Dabei ist zu raten, daß der Lehrer aus den besten Schülern sich Vorturner auswählt, mit denen er zunächst die Übungen nach einem Lehrbuch, wie solche im folgenden Paragraphen genannt werden, durchgeht; er kann sicher sein, daß, wo ihm vielleicht noch manche Beschreibung dunkel wäre, der empfängliche und hiebei so sehr interessierte Verstand derselben sehr bald den richtigen Sinn herausfinden und vor seinen Augen darstellen werde.

32. Natürliche und Kunstgymnastik.

Alle Kinder und junge Leute, besonders männlichen Geschlechts, die man nicht durch Zwang und Einschränkung niederdrückt, nehmen ohne

alle weitere Anleitung gewisse Übungen und Bewegungen des Körpers vor und mögen, je jünger und gesünder sie sind, desto weniger stillsitzen. Sie gehen, laufen, springen, klettern, steigen, ringen mit einander, heben und ziehen Lasten, tragen sich mit allem, was ihnen vorkommt, umher, plätschern gern im Wasser, reiten, wo nicht auf Pferden, doch auf Stöcken, und was dessen mehr ist. Dies kann man die natürliche Gymnastik nennen. Es wäre Grausamkeit, ihnen dies alles wehren zu wollen. Der Erzieher hat nichts zu thun, als hier und da das Maß zu bestimmen, der Unerfahrenheit zu Hilfe, und wo etwas Gefährliches versucht wird, zuvor zu kommen. Alle jene natürlichen Bewegungen können aber durch Kunst und gewisse dazu gemachte Veranstaltungen nicht nur sehr vermannigfaltigt, sondern auch zweckmäßiger, bildender und für die Jugend interessanter gemacht werden. Dies that man schon in alten Zeiten, und daraus entstand die Kunstgymnastik. Sie ist in Deutschland mehr als bei irgend einer andern Nation durch den Eifer ausgezeichneter Schulmänner aufs neue erweckt, ausgebildet und vervollkommnet worden und hat eine zuvor nie geahnte allgemeine Verbreitung gefunden. In ihrer Entwickelung lassen sich während der letzten 100 Jahre drei Hauptabschnitte unterscheiden: „das erste Drittel von 1774—1807 umfaßt die menschenfreundliche Übertragung der Leibesübungen aus den Adelsschulen in die Erziehung des deutschen Bürgerstandes und die Ausbildung der Institutsgymnastik; während das zweite Drittel von 1807—1840 die volkstümliche Gestaltung, aber auch die leidige Hemmung der deutschen Turnkunst enthält und das dritte Drittel von 1840—1874 und weiter die Abzweigung des Schul- und Vereinsturnens, sowie die allgemeine Einführung und die methodische Läuterung beider Teile in sich begreift"*). Der erste dieser Abschnitte knüpft sich an die Namen Basedow, Salzmann, GutsMuths, Vieth, Pestalozzi, alle beseelt von dem idealen Streben, die echte Harmonie zwischen der leiblichen und geistigen Ausbildung der Zöglinge herzustellen. Im anderen Abschnitte finden wir Fr. Ludw. Jahn als Begründer des vaterländischen Turnens und Förderer der damit in Zusammenhang gebrachten patriotischen Bestrebungen, dann die Schließung der Turnplätze in Preußen und anderen Ländern, sowie die stille Fortführung der Turnübungen in Privatanstalten besonders durch Jahns Mitarbeiter Eiselen in Berlin, Klumpp in Stuttgart, Maßmann in München. Der dritte Abschnitt wird, nachdem die sogen. Turnsperre aufgehoben worden ist, durch Adolf Spieß, den Begründer des allgemeinen Schulturnens, eingeleitet und einesteils durch den 1860 gegründeten Ausschuß der deutschen Turnerschaft, anderenteils durch die seit 1861 bestehenden Ver-

*) S. Hausmanns Aufsatz in Manns Deutschen Blättern f. erz. Unt., Jahrgang 1874, S. 344 ff. Langensalza, Beyer & Söhne.

sammlungen der deutschen Turnlehrer, sowie durch viele wackere Arbeiter auf beiden Gebieten weitergeführt.

Anmerk. 1. Als grundlegende Schriften, auf welche ein weiterer Ausbau der Turnkunst sich stützt, sind aus den drei genannten Abschnitten der letzten 100 Jahre zunächst folgende Werke zu nennen:

1. Gymnastik für die Jugend. Von Guts Muths, Erzieher in Schnepfenthal. Schnepfenthal 1793. 2. Aufl. 1804. 3. Aufl. von Klumpp besorgt, 1847. Mit warmer Begeisterung für die Sache beschreibt das Buch die von Salzmann aus Dessau nach Schnepfenthal gebrachten, sowie die von den Alten betriebenen und die neu von Guts Muths selbst gestalteten gymnastischen Übungen, frisch und lebendig, so daß es heute noch von großem Werte ist.

2. Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Gesammelt und praktisch bearbeitet von Guts Muths 1796. 4. Aufl. besorgt von Klumpp. 5. Aufl. umgearbeitet und sehr vervollständigt von Schettler. Hof, Verlag von Rud. Lion. 1878.

Dies klassische Spielbuch ist durch die neueste Umarbeitung zum reichsten und brauchbarsten Werke dieser Art geworden. Möge es fleißig benutzt werden!

3. Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen von Vieth. 3. Teile 1794, 95 und 1818.

Der erste Teil enthält die Geschichte, der zweite das System der Leibesübungen und der dritte Zusätze. Das ganze Werk bietet einen reichen Schatz gründlichen Wissens.

4. Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze dargestellt von Fr. L. Jahn und E. Eiselen. Berlin 1816.

Dieses turnerische Hauptwerk wird in seinen vortrefflichen Darlegungen über Zweck und Ziel, Anstalten, Lehrer, Betrieb und Geist des Turnens ein unvergängliches Denkmal der Jahnschen Bestrebungen bleiben, welche durch das Turnen die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen und die Turnkunst als ein vaterländisches Werk im Volke und Vaterland heimisch machen wollten.

5. Turntafeln. Das ist: Sämtliche Turnübungen auf einzelnen Blättern zur Richtschnur bei der Turnschule und zur Erinnerung des Gelernten für alle Turner herausgegeben von E. Eiselen. Berlin 1837.

In diesen Turntafeln ist zuerst ein ausführlicher Lehrplan aufgestellt, da die Übungen, deren Zahl über anderthalbtausend beträgt, nach vier Schwierigkeitsstufen für reifere Knaben und Jünglinge geordnet sind.

6. Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von Robolsky und Töppe, durchgesehen, vervollständigt und geordnet herausgegeben von E. Eiselen. Berlin 1845. 2. Aufl. 1861.

Diese Abbildungen, welche die Figuren in stattlicher Größe und scharf ausgeprägter turnerischer Thätigkeit darstellen, haben vielfach zum Muster gedient und sind noch heute kaum übertroffen.

7. Die Lehre der Turnkunst von A. Spieß. Basel. 4 Teile.

I. Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter. Basel 1840. 2. Aufl. 1867. II. Das Turnen in den Hangübungen, 1842. 2. Aufl. 1871. III. Das Turnen in den Stemmübungen. 1843. 2. Aufl. 1874. IV. Das Turnen in den Gemeinübungen. 1846. 2. Aufl. 1874.

In diesem Werke giebt Spieß eine systematische Darstellung der gesamten Turnübungen, welche er auf die Bewegungsmöglichkeiten des Leibes gründet, wodurch das ganze Übungsgebiet erschöpft, demzufolge aber das Unwesentliche vom Wesentlichen für die Praxis nicht getrennt ist.

8. Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen von A. Spieß. I. Für die Altersstufe vom 6. bis 10. Jahre. Basel 1847. II. Für die Altersstufe vom 10. bis 16. Jahre. Basel 1851.

Dies für die Praxis bestimmte Buch giebt eine unerschöpfliche Menge von ausführlichen Lehrbeispielen nebst trefflichen methodischen Winken. Sein zu großer Reichtum und seine weite Ausführlichkeit hat das Bedürfnis nach Auszügen und kurzen Bearbeitungen fühlen lassen, wie solche unter den Schulturnbüchern genannt werden sollen.

* * *

Gehen wir nun zu den Turnschriften über, welche von allen in den letzten drei Jahrzehnten erschienenen sich am meisten eignen, eine gründliche Einsicht in die Turnkunst zu gewähren und die Ausführung der Turnübungen am besten zu fördern. Wir scheiden sie in folgende Abteilungen:

a) Aufschluß über die Geschichte der Gymnastik gewähren:

1. Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß aufs gesamte Altertum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart. Von Dr. Otto Heinr. Jäger. Gekrönte Preisschrift. Eßlingen 1850.

Mit jugendlicher Begeisterung hat der Verfasser nachgewiesen, wie auch bei uns eine naturgemäße Erziehung und Übung aller Kräfte not thut.

2. Die Gymnastik und Agonistik der Hellenen. Von Krause. Leipzig 1841.

Wir erhalten hier vortreffl. Aufschluß über die Leibesübungen der Griechen.

3. Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Von Graßberger 3 Teile. Würzburg 1866—80.]

4. Die Gymnastik der Römer. Von Meyer.

Ein ausgezeichneter Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern der Turnkunst von Kloß. Bd. III. 1857. Ferner die Geschichte des Turnunterrichts. Von Euler, in Kehr, Geschichte der Methodik. III. Bd. Gotha 1881.

Die Geschichte der deutschen Turnkunst finden wir in folgenden unter b. aufgeführten Werken mit dargestellt.

b) Das Gesamtgebiet der Turnkunst behandeln:

*1. Katechismus der Turnkunst. Von Dr. M. Kloß, Direktor der königl. sächs. Turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden. Mit 99 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, 1. Aufl. 1842, 4. Aufl. 1874.

Diese Schrift enthält eine Übersicht über die Geschichte, Bedeutung, Übungsarten und Ausführung der Leibesübungen und ist, da sie einen raschen Einblick in die Sache thun läßt, ein viel verbreitetes Buch geworden.

*2. Das gesamte Turnwesen. Ein Lesebuch für deutsche Turner. 133 abgeschlossene Muster-Darstellungen von den vorzüglichsten älteren und neueren Turnschriftstellern. Herausgegeben von Georg Hirth. Leipzig 1855.

Eine vortreffliche Auswahl von Abhandlungen der tüchtigsten Turnpädagogen; behandelt alle Gebiete des Turnens.

*3. Die Leibesübungen. Eine Darstellung des Werdens und Wesens der Turnkunst in ihrer pädagogischen und kulturhistorischen Bedeutung. Von F. A. Lange. Gotha 1863.

Dieser erweiterte Abdruck aus der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid ist mit großer Sachkenntnis geschrieben und giebt ein gutes Bild des Ganzen.

*4. Volksturnbuch. Im Sinne von Jahn, Eiselen und Spieß und nach den in Berlin am 11. August 1861 von der Versammlung deutscher Turnlehrer angenommenen Grundsätzen bearbeitet von Aug. Ravenstein. Frankfurt a./M. 1. Aufl. 1863. 3. Aufl. 1876.

Das sehr reichhaltige Buch giebt eine klare und ausführliche Darstellung aller Zweige der Turnkunst und ist für Turnlehrer und Turnvereine gleich empfehlenswert.

*5. Theoretisches Handbuch für Turner, zur Einführung in die turnerische Lehrthätigkeit. Eine Übersicht über das Wissensgebiet des Turnens. Von Eduard Angerstein, Dr. med., prakt. Arzt, Stabsarzt, städt. Oberturnwart und Dirigent des städt. Turnwesens in Berlin. Halle 1870.

In gediegener Weise behandelt dies Buch alle Zweige der Turnkunst, indem es in seinen 4 Abschnitten die Geschichte der Gymnastik, das Wissenswerte über den menschlichen Körper, die Systematik und die Methode des Turnens klar, verständlich und mit Wärme darlegt.

c) Als Schriften, welche zur turnerischen Beschäftigung der Jugend von früher Kindheit an Rat geben, sind zusammen zu nennen:

Schildbach, Kinderstubengymnastik. — Goldammer, gymn. Spiele und Bildungsmittel. — Schetler, das Turnen in gemischten Schulklassen, Hof 1881.

Diese Bücher bieten eine Folge von passenden Leibesübungen, welche von der Kinderstube bis in die Turnanstalt reicht und das Kind aus der Hand der Mutter durch seine verschiedenen Entwickelungsstufen in ununterbrochenem Gange bis zur Lenkung durch den Fachturnlehrer geleitet.

d) Als Schulturnbücher sind folgende zu nennen:

*1. Turnschule für Knaben und Mädchen. Von J. Niggeler, Turninspektor in Bern.

Erster Teil. Das Turnen für die sechs ersten Schuljahre. Zürich. 1. Aufl. 1860, 6. Aufl. 1876.

Zweiter Teil. Das Turnen für das siebente, achte und neunte Schuljahr. Zürich. 1. Aufl. 1861, 5. Aufl. 1877.

Es ist für den Lehrer, der das Turnen beginnen will, das beste Hilfsmittel, bietet aber auch dem fortgeschrittenen Lehrer noch reichen Lernstoff. Die Übungen sind im Spießschen Geiste nach 9 Schuljahren (Klassenzielen) geordnet.

*2. Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen, mit 29 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin. 1. Aufl. 1862, 2. Aufl. 1868.

Die neue Auflage dieser vielfach für zu dürftig erklärten Schrift hat mancherlei Mängel verbessert, und es soll dieselbe nach Ministerial-Verfügung auch überschritten werden dürfen.

*3. Das Turnen in der Volksschule mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen. Von Carl F. Hausmann, Seminarlehrer in Weimar. 4. Aufl. Mit 96 dem Text eingefügten Holzschnitten. Weimar 1881.

Dieses im wissenschaftlichem Sinne gehaltene Lehrbuch giebt Zweck und Ziel der turnerischen Leibesübungen, einen geschichtlichen Abriß, eine Darstellung der Übungen, der Räume und Geräte und der Unterrichtsweise nebst Lehrplänen und Lehrbeispielen. Auf diese Weise eignet es sich recht wohl, „jeden Suchenden in das Gesamtgebiet des Schulturnens gründlich einzuführen.“ Auch dürfte es als Lehrbuch für Seminare besonders zu empfehlen sein.

*4. Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. Von Alfred Maul, Direktor der Großh. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Karlsruhe. 1876. Karlsruhe.

Der 1. Teil enthält: das Lehrverfahren im Turnunterricht; der 2. Teil: die Ordnungs-, Frei- und Stabübungen; der 3. Teil die Gerätübungen. Das Werk ist in ausführlicher klarer Darstellung besonders für Seminaristen und „Lehrer mit ungenügender Vorbereitung für den Turnunterricht“ dargestellt und wird nicht bloß diesen gute Dienste leisten.

5. Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichts. Von Dr. phil. Moritz Kloß. 2. Aufl. Dresden 1873.

In klarer, eingehender Weise versucht diese Schrift Belehrung über verschiedene Seiten der Turnkunde und des Turnunterrichts zu geben und teilt eine Zahl von Übungen mit, zu welchen genauere Lehrpläne erwünscht sein dürften.

6. Leitfaden für den Turnunterricht in den Volksschulen von F. Marx, Turninspektor und Turnlehrer in Darmstadt. 2. Aufl. Bensheim 1875.

Dies Büchlein bietet in überaus klarer Weise so viel, als in der Volksschule durchschnittlich wirklich ausgeführt werden kann. Während die Ordnungsübungen vorzugsweise behandelt sind, kommen die Gerätübungen etwas knapp weg.

*7. Turnschule für Mädchen. Bearbeitet von O. Schettler, Oberturn- und Elementarlehrer zu Plauen (jetzt Seminaroberlehrer zu Auerbach).

1. Teil. Stufe I—III.: Das Turnen der Mädchen vom 8.—11. oder 9.—12. Lebensjahre. Mit 72 Holzschnitten. 2. Aufl. Plauen 1875.

2. Teil. IV. und V.: Das Turnen der Mädchen vom 12.—14. oder 13.—15. Lebensjahre. Mit 65 Holzschnitten. 2. Aufl. Plauen 1876.

3. Teil. Spiele für Mädchen vom 8.—14. Lebensjahre.

In diesem Werke ist vom Verfasser mit Benutzung dessen, was J. C. Lion, Jenny u. A. auf dem Gebiete des Mädchenturnens geschaffen, und was er selbst gestaltet hat, der reiche Übungsstoff so vortrefflich geordnet und dargestellt, daß das Buch mit Recht als das praktischste Mädchenturnbuch die weiteste Verbreitung gefunden hat.

8. Der Turnunterricht für Gymnasien und Realschulen. In Klassenzielen aufgestellt von A. M. Böttcher, Turnlehrer in Görlitz. Mit 105 lithograph. Abbildungen. 3. Aufl. Görlitz 1877.

Während für die unteren Klassen der Turnlehrer allein die Übungen leiten soll, sind für die oberen Klassen Vorturner empfohlen. Die im Lehrplan aufgestellten Übungen reichen deshalb nur bis Tertia empor; die Schüler der Secunda und Prima sind als Vorturner thätig oder bilden besondere Riegen. Das vorliegende Buch, in 1. Aufl. 1861 erschienen, war eins der ersten, welches Lehrziele aufstellte.

9. Neue Turnschule. Von Prof. Dr. Otto Heinrich Jäger in Stuttgart. Mit 44 Holzschnitten. Stuttgart 1876.

Dieses eigenartige Buch ist mit feuriger Begeisterung für die Sache geschrieben; die eigentümliche Schreibweise, Übungseinteilung und Benennung der Übungen erschwert aber vielfach das Verständnis. Die von Jäger geschaffenen und jetzt überall Eingang findenden Eisenstabübungen sind geradezu musterhaft. Die vortrefflichen Abbildungen erleichtern vielfach das Verständnis.

*10. Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Für Turnvereine im Auftrage des Ausschusses der deutschen Turnerschaft bearbeitet von J. C. Lion. 6. Aufl. Mit 133 Holzschnitten. Bremen 1879.

Dieses vortreffliche, weitverbreitete Buch hat für den Betrieb der Frei- und Ordnungsübungen wohl das meiste und beste beigetragen. Es ist für Schulen ebenso empfehlenswert wie für Vereine.

*11. Merkbüchlein für Vorturner in oberen Klassen höherer Lehranstalten und in Turnvereinen von Ludw. Puritz, städt. Turnlehrer in Hannover. 6. Aufl. mit 268 Abbildungen in Holzschnitt. Hannover 1881.

Wegen der reichhaltigen Gruppen gut geordneter und klar beschriebener Gerätübungen, der von J. C. Lion gezeichneten hübschen Bilder und der großen Billigkeit entspricht dies Büchlein dem oft ausgesprochenen Verlangen nach einem Gerätbüchlein zu dem Lionschen Leitfaden für Ordnungs- und Freiübungen. Es ist das verbreitetste und gebrauchteste aller Turnbücher.

*12. Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von Adolf Spieß. Mit einer Einleitung, erklärenden Anmerkungen und einer Anzahl von Liedern, herausgegeb. von Dr. K. Waßmannsdorf. Frankfurt a./M. 1869.

Es sind die schönen Reigen als ein Vermächtnis von Spieß mit Recht allseitig dankbar begrüßt worden.

*12b. Jenny, Buch der Reigen. Hof 1880.

Es enthält die Weiterentwickelung der Spießschen Reigenlehre namentlich für

den Schulturnbetrieb der Mädchen und hat den Gegenstand für eine Reihe von Jahren hinaus erschöpfend behandelt.

*13. Lehrbuch der Schwimmkunst. Für Turner und andere Freunde der Leibesübungen und zur Benutzung in Schul- und Militärschwimmanstalten unter Mitwirkung von Dr. Carl Euler, erstem Civillehrer an der königl. Central-Turnanstalt zu Berlin, herausgegeben von H. O. Kluge, Vorsteher von Turnanstalten und Turnlehrer der Berliner Feuerwehr. Mit 9 Tafeln Abbildungen. Berlin 1870 und

Bildertafeln zu dem Lehrbuch der Schwimmkunst. Herausgegeben von H. O. Kluge.

Wir haben hier das vollständigste Werk über diesen Gegenstand genannt. Es giebt den vortrefflichsten Aufschluß über alle einschlägigen Fragen.

14. Deutschlands spielende Jugend. Eine Sammlung von mehr als 430 Kinderspielen, auszuführen im Freien und im Zimmer. Herausgegeben von F. A. L. Jacob. 2. Aufl. Leipzig 1875.

Dies Buch enthält zwar nicht die Vollständigkeit wie das früher genannte GutsMuths-Schettlersche, ist aber recht gut zu gebrauchen.

2. Hier noch einige Bemerkungen über einzelne körperliche Übungen, (größtenteils nach GutsMuths) besonders für Lehrer in Erziehungsanstalten und Familien.

1. Die allgemeinste und allerdings auch wohlthätigste Bewegung, die keinen Tag ganz unterbleiben sollte, ist das Gehen. Es wird übend durch Anstand, Dauer, Schnelligkeit und Gewandtheit. Es wird stärkend, wenn man keine Witterung achtet, keine noch so rauhen und beschwerlichen Wege scheut — wo man irgend kann, das Steigen auf Berge und Felsen, das Ausforschen neuer Bahnen, die unwegsam scheinen, damit verbindet — durch Auswahl schöner Gegenden zugleich Natursinn erweckt — die Wege allmählich verlängert — an Schnellgehen wie an Langsamgehen gewöhnt — von Zeit zu Zeit daraus kleine Fußreisen werden läßt — dadurch gegen häusliche Bequemlichkeit und Weichlichkeit (im Schlafen, im Essen, im Trinken, in der Bedienung) gleichgültig macht. Man sinne bei den täglichen Spaziergängen auf Mannigfaltigkeit und knüpfe wo möglich noch ein anderes Interesse — der Unterhaltung, der Entdeckung neuer Gegenstände, der Sammlung von Naturprodukten u. s. w. daran. — Sonst können sie leicht lästig werden.

2. Das Laufen stärkt die Lungen, macht behend und kann oft noch wichtigere Vorteile verschaffen. Langes, anhaltendes Gehen, auch mit jungen Knaben, besonders bei heiterer Luft, ist die Vorübung. Durch bestimmte Bahnen, abgesteckte Ziele, geweckten Wetteifer gewinnt es Interesse. Vorsicht ist nötig, die Bahnen nicht zu früh zu verlängern, den Wettlauf in leichter Kleidung anzustellen, und wenn er geendigt ist, wärmere anlegen zu lassen. Auch das Vorsichhertreiben eines Reifes oder Tonnenbandes vermittelst eines Stabes ist eine gute Art des Laufens, die nicht zu sehr anstrengt und dabei unterhält. Auch das Kreiselspiel gewährt Nutzen und Freude.

3. Das Springen — hinauf, hinab, in die Ferne, über Graben, mit und ohne Stab — ist stärkend für Brust, Glieder und Muskeln, oft die beste Wegverkürzung, oft das einzige Rettungsmittel in Gefahr. — Die künstliche Art ist das Schwingen (Voltigieren). Die verschiedenen Arten und die dabei nötigen Vorsichtsregeln hat GutsMuths sehr genau und sorgfältig angegeben. — Denn es kann gerade diese Übung übertrieben werden oder, unverständig und ohne richtige

Anleitung angefangen, auf vielfache Weise gefährlich werden, das noch zarte Rückgrat beschädigen, auch Brüche nach sich ziehen.

4. Das Klettern, Klimmen und Steigen. In sehr vielen Fällen ist es äußerst nützlich bei Gefahren, bei Feuers- und Wassersnot, auf Reisen u. s. w. Künstliche Übungen darin fordern einen selbst sehr geübten und sichern Lehrmeister. Wer das nicht ist, sei nur aufmerksam bei dem, was Kinder selbst unternehmen, und warne vor wirklichen Gefahren: nur nie durch Anschreien oder Erschrecken der Kinder in dem Augenblicke, wo sie Besonnenheit nötig haben, um sich zu halten.

5. Das Halten des Gleichgewichts, (Waghalten, Balancieren). Eine der allernützlichsten Übungen, weil so oft im Leben davon Gebrauch zu machen ist. Die künstlichen Übungen der Seiltänzer sind sehr entbehrlich; das gewöhnliche Schaukeln, wenn nicht große Vorsicht bei der Zurichtung angewendet wird, namentlich das oft höchst gefährliche auf Bauholz oder über einander gelegten Balken, ist wenigstens bedenklich. Aber desto wichtiger ist der sichere Gang auf schmalen Stegen und Balken; dann auf der Kante eines Brettes. Anfangs liege Balken und Brett nahe an dem Boden, damit der Fall nicht schrecke und schade. Die Geübteren lehre man erst, auf einem zwei bis drei Fuß vom Boden fest liegenden Baume oder Balken gehen, sich umwenden, ohne Anhalten niedersetzen, aufstehen, einander ausweichen. Zuletzt wird dies auch auf einem Balken, der bis zur Mitte unterstützt ist, und dessen übrige Hälfte schwankt, keine Schwierigkeit mehr machen. Das Stelzengehen ist sogar in manchen Ländern unentbehrliche Volkssitte.

6. Die Übungen auf dem Eise zu gehen, zu laufen, hinzugleiten (Glandern) und das eigentliche Schlittschuhlaufen. Frank in der medizin. Polizei versichert, als Arzt keine Bewegung zu kennen, die dem Körper zuträglicher sei und ihn mehr stärken könne, als die letztere. — Reine Luft, stärkende Kälte, Beschleunigung des Umlaufs der Körpersäfte, Anstrengung der Muskeln, dies alles muß auf Leib und Geist gleich wohlthätig wirken. Klopstocks Gedichte — „der Eislauf und die Kunst Tialfs" — sind Beweise, daß es bis zur Ode begeistern kann. Die Gefahr ist nicht größer als bei den meisten körperlichen Übungen. Es sichert dagegen vor vielen Gefahren auf dem Eise. Wie leicht das Erlernen auch ohne eigentliche Anweisung ist, lehrt die tägliche Erfahrung. — Cyclos, Kunst des Schlittschuhlaufens. Weimar 1858 und Ziebel, Der Eislauf, Nürnberg 1825.

7. Das Ringen. Aufmunterung dazu haben Knaben eben nicht nötig. Sie messen gar gern ihre Kräfte mit einander. Es giebt aber ein ungezogenes, neckendes, beleidigendes Balgen und Raufen, Niederwerfen auf gepflasterten Boden u. s. w., das man nicht dulden muß. — Auf ebenem Boden, besonders Rasen oder Sande, wenn alles Harte, leicht Verletzende aus den Taschen entfernt ist, keine Erbitterung Teil hat, Hals, Kopf, Haare und Brust verschont bleiben, und alles gefährliche Stoßen und Schlagen verhütet wird, hat man so leicht keine Gefahr zu befürchten.

8. Das Werfen nach bestimmten Zielen — versteht sich an Orten, wo weder den Vorbeigehenden, noch öffentlichen Gebäuden davon Nachteil erwachsen kann — stärkt besonders Brust, Arm und Auge. (Franks mediz. n. Polizei, II. 635.) Man kann es zuerst an Bällen und Ballons üben, dann auch mit Steinen (Diskus) und dem Wurfpfeil Versuche machen, ein Ziel zu treffen. Sehr große Würfe müssen nur langsam hinter einander gemacht werden. Auch das Hinauftreiben des Federballs (Volanten) mit dem Raquet zu einer großen Höhe, oder über Häuser, Bäume, Türme, erfüllt diesen Zweck und verschafft überhaupt eine stärkende Bewegung.

9. Das Baden und Schwimmen — jenes schon als Beförderung der Reinlichkeit und Stärkung des ganzen Körpers, dieses als Beförderungsmittel der Gesundheit und der Furchtlosigkeit in Wassersgefahr, überhaupt in vieler Rücksicht eine der vortrefflichsten gymnastischen Übungen. Verständige Aufsicht und

Sorge für Schamhaftigkeit durch einige Bedeckung, verstehen sich dabei von selbst. Vgl. Auerbach, das Schwimmen sicher, leicht und schnell zu erlernen. 2. Aufl. Berlin 73, sowie das oben erwähnte Lehrbuch der Schwimmkunst von Euler und Kluge.

10. Das Reiten macht der Jugend beinahe das meiste Vergnügen. Gaudet equis! Sie kommt sich dabei durch die Regierung eines so großen Tieres, als das Pferd ist, so selbstthätig, so machthabend vor. Man hat aber in mancher Hinsicht zu frühes Reiten bedenklich gefunden, so wie zu vieles Reiten im Knabenalter nachteilig für die übrige körperliche Ausbildung.

11. Das Tanzen sollte anfangs mehr lehren, den Körper gerade und doch nicht steif zu halten, sicher, gerade und fest zu gehen, sich mit Anstand zu bewegen, und in allerlei Stellungen zu formen. Dazu müßte der Erzieher den Tanzmeister zu bringen suchen, denn dies ist brauchbarer fürs ganze Leben, als die wirklichen Tänze, die auf die Bildung des Körpers oft weit weniger Einfluß haben, als man denken sollte. — Das eigentliche Tanzen, als gesellschaftliches Vergnügen, hat wie alle Vergnügungen, seine guten und seine bedenklichen Seiten. Daß Übermaß, ganz besonders dem weiblichen Geschlechte, in den Jahren des Wachstums tötlich werden könne und schon so oft geworden sei, ist bekannt genug. (S. unten bei der weiblichen Erziehung.)

12. Von den Sinnenübungen s. § 46. 47.

3. Bei dem Eifer für eine an sich so nützliche, recht und mit Maß getriebene körperlich und geistig bildende Übung als die Gymnastik ist, und bei dem Wohlgefallen, welches die Kunstfertigkeiten eines gewandten Körpers notwendig erwecken müssen, übersehe man nur niemals, daß auch dieser Unterricht methodisch behandelt, und überhaupt ein recht bestimmter, vom Leichten zum Schweren fortschreitender Stufengang dabei beobachtet werden müsse. Eben in dem allmählich Fortschreitenden, der Vorbereitung und Vorübung durch das Frühere auf das Spätere, liegt das wahre Geheimnis der steigenden Kraft. Eben dies macht die Anstrengungen dieser Kraft gefahrlos, was sie nie sind, wenn man da anfängt, wo man aufhören sollte. Schon Plato und Galen warnen vor der Wut der Gymnastik in den Jahren der Kindheit und des Knabenalters, als gälte es eine Athletenerziehung In der häuslichen Erziehung ist es übrigens leichter, darauf zu halten, daß der Lehrling keine Stufe überspringe, weil er allein oder nur von wenigen umgeben ist. In der öffentlichen sollten schon deshalb solche Übungen stets unter einer verständigen Aufsicht stehen, weil der Reiz der Nachahmung so stark, weil der Ungeübte geneigt ist, aus Ehrgeiz oder Lust an der Sache es dem Geübtesten gleich zu thun. Diese Versuchung liegt so nahe, daß man sich in der That wundern muß, daß junge Leute, die in größeren Massen zusammenleben, nicht mehr Schaden nehmen. Denn welche Aufsicht kann so wachsam sein, daß jeder Unfall verhütet werde? Und wenn es möglich wäre, auch dies zu leisten, — würde eine solche Ängstlichkeit in anderer Hinsicht wohl ratsam sein? Übrigens darf man wohl dreist behaupten, daß verhältnismäßig in einzelnen Familien weit mehr Verletzungen, Verwahrlosungen, Beschädigungen vorkommen, als in den öffentlichen Erziehungshäusern.

32b. **Bewegung des Körpers durch Handarbeiten.**

Auch Gewöhnung zu allerlei Handarbeiten stärkt den Körper, verschafft zugleich eine nützliche Thätigkeit und wehrt besonders in dem

einförmigen häuslichen Leben der Langenweile leerer Stunden. Sie kann nach den Jahreszeiten verschieden sein. Die beste, nicht genug zu empfehlende Beschäftigung ist Gartenbau, wozu sich fast überall, und besonders auf dem Lande, die nächste und schönste Gelegenheit findet. Die Gesundheit gewinnt; der junge Gärtner lernt im Schweiße des Angesichts arbeiten; er lebt in und mit der Natur; er lernt besser als aus Büchern ihre Gesetze und Wirkungen; er übt seine Geduld; er lernt selbst durch Schaden; er sieht eine eigene kleine Schöpfung unter seinen Augen aufwachsen; er erfährt, wie viel es wert ist, die Frucht seines Fleißes zu genießen. Auch andere Handwerke, besonders mechanische, geben zu anderer Zeit Unterhaltung, lehren Geschicklichkeit und üben die Kräfte. Das Tischlerhandwerk ist anerkannt dazu das geschickteste, wegen der Mannigfaltigkeit der Arbeiten, der Werkzeuge, und weil es die Kräfte der Jugend nicht übersteigt. Auch Drechseln verschafft Bewegung, übt die Sinne und fördert Kunstfleiß. Überhaupt ist es gut, daß junge Leute mit den gewöhnlichen Werkzeugen, die in jedem Hause sind, und die man so oft nötig hat, bekannt werden, z. B. Säge, Beil, Bohrer, Hammer und dergl. gebrauchen lernen. Alles dies ängstlich sorgsam vor ihnen verstecken, ist das sicherste Mittel, sie unbeholfen zu machen und im Fall des notwendigen Gebrauches Verletzungen auszusetzen.

Anm. Sehr zu empfehlen: Barth und Niederley, des deutschen Knaben Handwerksbuch. 4. Aufl. Leipzig 1876. Barths Erziehungsschule. Leipzig 1880/81. I. Jahrgang.

33. Verhältnis der Anstrengung zur Ruhe.

Das Verhältnis des Zeitmaßes für Bewegung und Anstrengung des Körpers zur Erholung und Ruhe muß gleich dem zu geistiger Beschäftigung nach dem Alter der Kinder bestimmt werden. Je jünger sie sind, desto mehr hat man den in Wachstum und Ausbildung begriffenen Körper zu berücksichtigen. Alle zu frühe oder übertriebene Anstrengung schadet auch geistig, wovon warnende und abschreckende Erfahrungen uns überall begegnen. Eigentliche Kinder, bis in das fünfte und sechste Jahr, bei schwächerer körperlicher Beschaffenheit auch wohl noch länger, können ohne allen Schaden ihre Zeit zwischen dem Genusse der Nahrungsmittel, körperlichen Bewegungen, Spielen, elementarischem Unterricht und dem Schlafe teilen. Dann steige man von Jahr zu Jahr von einer oder einigen Stunden zu mehreren auf, worin der Geist nicht sowohl angestrengt als beschäftigt wird. Bis in das zehnte Jahr scheinen vier bis fünf tägliche Lehrstunden vollkommen hinreichend, es sei denn, daß der Erzieher die Kunst verstehe, die Gymnastik der Seele und des Körpers zu verbinden. Nach Verlauf dieser Zeit mag man die Zahl vermehren. Nur daß die Erziehung nie einem Treibhause gleiche! Oder will man die jungen Pflanzen vor der Zeit verwelken sehen, um sich

rühmen zu können, daß man die frühesten Blüten habe, die späterhin keine oder nur unschmackhafte Früchte tragen werden? — Zwischen einer oder zwei Lehrstunden, je nachdem das Alter es fordert, ist eine kurze Erholung, besonders Genuß freier Luft, in jeder Jahreszeit wohlthätig. Man gewinnt die Zeit, die man dadurch zu verlieren scheint. Die stärkere körperliche Bewegung lasse man weder in die Zeit kurz vor, weniger noch unmittelbar nach der Mahlzeit oder kurz vor dem Schlafengehen fallen. Aber auch unmittelbar nach dem Aufstehen muß zu starke Anstrengung notwendig die erschöpfen, welche hernach mit dem Kopfe arbeiten sollen. Der Schlaf werde in den Kindheitsjahren in jedem Maße und zu jeder Zeit gewährt, worin die Natur ihn verlangt. Im Jünglingsalter ist das Bedürfnis minder dringend. Doch breche sich auch der thätigste Jüngling in den Jahren des Wachstums von acht Stunden nicht zu viel ab; gehe übrigens lieber des Abends zeitig zur Ruhe und stehe früh auf, so bald er erwacht. Es ist für das ganze Leben gut, wenn er sich an eine solche Tagesordnung gewöhnt. Damit ihn indes eine zuweilen notwendige Ausnahme nicht befremde, mag er auch von Zeit zu Zeit versuchen, eine Nacht aufzuopfern. Übungen der Art kann man in Spiele verwandeln. Doch muß nicht zu viel damit gespielt werden. Denn es ist unnatürlich, in der Jugend ganze Nächte zu durchwachen, veranlaßt so leicht Mißbrauch und hat keinen wesentlichen Nutzen. Die Notwendigkeit, wo sie eintritt, ist auch hier die beste Lehrerin.

Anm. Das zarte Kindesalter fordert sehr viel Schlaf. Gesunde Kinder finden ihn auch leicht, und die gewöhnlichen Einschläferungsmittel — das starke, betäubende Wiegen, die erschütternde Bewegung der Räderbetten, das gewaltsame Hin- und Herschaukeln auf dem Arme — können wenigstens leicht auf die weiche, reizbare Hirnmasse schädlich wirken. Die Wiegen überhaupt für schädlich erklären (wie Brechter sogar aus der Praxis der Alten beweisen wollte) ist Übertreibung. Will doch Plato eine stete Bewegung kleiner Kinder. Sie sollen, wo möglich, gleichsam immer wie in einem Schiffe wohnen (S. 7. Buch von den Gesetzen). Das Einsingen ist an sich sehr unschuldig, sogar von mancher Seite recht angemessen. Nur wird es, zum Bedürfnis geworden, bald unwillig entbehrt, und quälend für die schon genug gequälte Mutter oder Amme. Dies gilt auch vom Sitzen der Erwachsenen am Bette bis zum Einschlafen, vom Beleuchten des Schlafgemachs u. s. w., wovon selbst herangewachsene Kinder oft nicht ohne große Mühe abzubringen sind.

34. Einfluß der Gemütsbewegungen auf die Gesundheit der Kinder.

Die Gesundheit hängt zum Teil auch von den Affekten und Leidenschaften ab, an welchen der Körper so vielen Anteil hat. Eben daher gehört die Bewachung, Mäßigung und Leitung derselben eben sowohl zur körperlichen, als moralischen Erziehung. Wenn die angenehmen Gemütsbewegungen die herrschenden und dabei gemäßigt sind, so tragen

sie ungemein viel zur Erhaltung des Wohlseins bei. Werden sie zu vorherrschend und stark, so schwächen und verzehren sie. Die unangenehmen thun dies in einem noch weit höheren Grade; besonders der Zorn, die Rachsucht, der Neid, der Schreck, die Furcht und die Angst. Man überlegt nicht, welchen oft unersetzlichen Schaden man Kindern zufügt, wenn man durch eine unvernünftige Behandlung diese Leidenschaften in ihnen rege macht, oder, wo eine natürliche Disposition dazu im Körper ist, sie nährt und unterhält. Wer die unglücklichen Verhältnisse kennt, unter welchen manche Kinder heraufgewachsen sind — den unaufhörlichen Verdruß, den man ihnen gemacht, die Bitterkeit, welche man dadurch in sie gebracht hat — der begreift leicht, woher sich die Kränklichkeit schreibt, mit welcher sie schon in früheren Jahren, und vielleicht zeitlebens, zu kämpfen haben. Bei Kindern der unteren, von Armut gedrückten Volksklassen, die unter Not, oft auch allen bösartigen Leidenschaften der Eltern aufwachsen, wird Neid, Übelwollen, Ingrimm zur andern Natur und prägt sich physiognomisch aus.

35. Nötige Aufmerksamkeit auf den Geschlechtstrieb.

Unter den Neigungen und Trieben, welche vom Körper ausgehen, bedarf keiner so sehr der Aufmerksamkeit des Erziehers, als der Geschlechstrieb. Obgleich das Erwachen desselben, bei ungestörter Ordnung der Natur, erst in die Jahre fällt, die man — hauptsächlich in Beziehung auf ihn — die reiferen genannt hat, so lehrte doch von jeher die Erfahrung, daß diese Reife nicht nur beschleunigt, sondern daß auch durch allerlei äußere Handlungen der Trieb in früheren Jahren geweckt, und durch die Selbstbefleckung (unrichtig aus I. Mos. 38, 9. Onanie genannt) auf eine an sich unnatürliche Art befriedigt werden könne; daß dies aber gemeiniglich auf Unkosten der Gesundheit und der vollen Ausbildung des Körpers geschehe. Wenn es wahr ist, was weniger die Ärzte als der Pädagogen so viele behaupten, „daß der Hang zu dieser Jugendsünde unter der jetzigen Generation sehr überhand genommen habe; daß sich die Ansteckung der regellosen Wollust schon über alle Stände verbreite, daß Kinder in ihren Geheimnissen schon weit erfahrner wären, als ihre Großeltern zur Zeit ihrer Verheiratung gewesen, und sich fast allgemein, ehe noch die Natur ihr Werk in der Entwickelung der Kräfte vollendet habe, darin übten:“ so muß diese traurige Beschaffenheit des Zeitalters ein desto stärkerer Aufruf für die Erzieher sein, dieser Seuche alle nur möglichen Mittel entgegen zu setzen. Und mag auch manches in jener Anklage übertrieben werden; mögen die vorigen Zeitalter bei weitem nicht so unschuldig, diese Laster bei weitem nicht so unbekannt gewesen sein, als man sich oft einbildet: — kein praktischer Erzieher kann wenigstens daran zweifeln, daß das Übel sehr groß und sehr herrschend sei und sehr gefährlich werden könne.

Anm. Fast keine pädagogische Materie ist, besonders seit Basedow, so oft und so ausführlich bearbeitet worden, als gerade diese. Sie schien eine Zeitlang die Aufmerksamkeit fast allein auf sich zu ziehen, wodurch viele unberufene Schriftsteller in Bewegung gesetzt wurden und vielleicht mehr schadeten, als nutzten. Man könnte schon eine kleine Bibliothek aus den Schriften bilden, welche bloß über diesen Gegenstand geschrieben und ausgeschrieben sind. Die mit * bezeichneten scheinen mir für den Erzieher vor andern lehrreich.

Das älteste Werk kam unter dem Titel Onania englisch im 17ten Jahrhundert in England heraus, und ist im Jahre 1765 nach der funfzehnten Ausgabe ins Deutsche übersetzt worden. Schon früher gab Sarganek (Inspekt. des Pädagog. zu Halle) in seiner fast ganz theologischen Warnung vor allen Sünden der Unreinigkeit und heimlichen Unzucht, Zillichau 1746, Auszüge daraus, und hatte das Verdienst, fast zuerst die Schulmänner in Deutschland darauf aufmerksam zu machen. — Allgemeinere Sensation erregte Tissot von der Onanie und den Krankheiten, welche aus der Selbstbefleckung herrühren. 1792. Nun folgten — außer der Erwähnung der Sache fast in allen Erziehungsschriften, besonders Basedows und seiner Schule, — Messe für Messe ausführlichere Abhandlungen von Ärzten und Nichtärzten. Unter jenen nenne ich:

* Vogels Unterricht für Eltern. Stendal 1789; und Faust, wie der Geschlechtsbetrieb der Menschen in Ordnung zu bringen. Braunschweig 1791.

Unter den Nichtärzten und eigentlichen Pädagogikern:

* Salzmann über die heimlichen Sünden der Jugend. Leipzig 1799. (Schummel?) * über Kinderunzucht und Selbstbefleckung. Ein Buch bloß für Eltern, Erzieher, Jugendfreunde, von einem Schulmann. Züllichau 1787. Winterfeld im 6ten und Villaume im 7ten Teil des Revisionswerks. *Oest in zwei wichtigen, auch einzeln (4te Auflage 1809) verkäuflichen Abhandlungen im 6ten Bande des Revisionswerks, wovon besonders der doppelte Versuch einer Belehrung der Knaben und der Mädchen, auch wohl jungen Leuten nach der Verschiedenheit des Geschlechts in die Hände gegeben werden kann.

Die medizinische Speciallitteratur s. bei Stark, Allgem. Pathologie 2. Aufl. I. § 441. ferner Pappenheim, Sanitätspolizei 1858—59; Kapf, Warnung eines Jungendfreundes, Stuttgart; Palmer, ev. Pädagogik S. 294 ff. Schmid, Encyklopädie II. S. 838 ff.

36. Verhütung des Mißbrauchs des Geschlechtstriebes und geheimer Jugendsünden.

Die hieraus hervorgehenden Pflichten des Erziehers lassen sich unter drei Hauptgesichtspunkte fassen: Verhütung, Entdeckung und Heilung des Übels. Die Verhütung setzt zuvörderst eine Bekanntschaft mit den gewöhnlichen Veranlassungen derselben voraus. Denn man irrt in hohem Grade, wenn man, wie noch immer die meisten Eltern zu thun scheinen, keine andere als Verführung anerkennt und daher alles gethan zu haben meint, wenn man Kinder von bekannten Verführern

entfernt hält. Gewiß ist von den Unzähligen, welche diesem Laster fröhnen, kaum die kleinere Hälfte im eigentlichen Verstande von andern Personen, gewiß die größere durch äußere, zum Teil höchst zufällige Umstände dazu verleitet und hat eine lange Zeit gesündigt, ohne nur von fern zu ahnden, daß diese Reizung unrechtmäßiger und schädlicher sei, als Reibungen und Berührungen anderer Teile des Körpers, z. B. des Auges oder des Ohrs. Auch ist es dem allersorgfältigsten Erzieher nicht möglich, jeden Zufall zu entfernen, welche die erste Idee erwecken, oder die Hände der Kinder fast mechanisch zum Mißbrauche verleiten kann. Um so weniger darf er mit den gewöhnlichen Veranlassungen unbekannt bleiben.

Anm. Zu diesen Verlassungen gehören — außer den schon oben berührten Fehlern der diätetischen Erziehung, der Verweichlichung des ganzen Körpers, der erhitzenden Kost, der warmen Federbetten, der Vergünstigung, oder wohl gar der Forderung bequemer Eltern und Lehrer, des Morgens erwacht oder halb schlafend im Bette zu bleiben, — vorzüglich folgende: Jede Reizung, folglich jede unnatürliche Pressung der Geschlechtsteile, nicht nur durch die — besonders bei Ammen und Wärterinnen so gewöhnliche — Berührung, um Kinder still oder ihnen ein Vergnügen zu machen, — sondern auch durch enge, zusammenpressende Kleidung, namentlich zu frühem Gebrauch enger Beinkleider. — Ferner: Reiz der Geschlechtsglieder durch Reiten auf Stöcken und Spielpferden, durch Schaukeln auf dem Knie, durch Herabgleiten von Treppengeländern, durch angewöhntes Übereinanderschlagen der Schenkel beim Sitzen, durch, anfangs zweckloses, Verstecken der Hände in den Unterkleidern, — Müßiggang oder Langeweile — daher auch alles Einsperren ohne bestimmte Beschäftigung — Verletzung der Schamhaftigkeit durch frühe Schäkereien mit kleinen unbekleideten Kindern; häufiges Betasten, Vergünstigung, nur halb oder gar nicht bekleidet unter dem Gelächter der Anwesenden umherzugehen; gemeinschaftliches Baden ohne alle Badekleider; gemeinschaftliches, schamloses An- und Auskleiden heranwachsender Kinder, besonders beider Geschlechter; schmutzige Reden, Anspielungen, Bilder, Spielzeuge. — Unzeitiges Bekanntmachen mit den Freuden der Wollust ohne bestimmte Veranlassung; oder unweises und die Neugier nur reizendes Bemänteln schlüpfriger Gegenstände. — Desgleichen sehr sinnliche Liebkosungen Erwachsener, selbst der Eltern, in Gegenwart der Kinder, verführende Lektüre, besonders durch reizende Darstellungen der sinnlichen Liebe, wovon die berühmtesten Werke alter und neuer Dichter und Dramatisten nicht frei sind. — Zu große Annäherung junger Leute, enges Wohnen, besonders Schlafen, wo nicht gar in einem Bette, doch nicht neben einander ohne Aufsicht, ohne öftere Überraschung, wohl gar Verbannung in die Schlafkammern, ehe sie müde sind, bloß um Kinder los zu werden. — Vertraulichkeiten zwischen verschiedenen sowohl, als gleichen Geschlechtern, wobei das Geheimnis und Dunkel gesucht wird, einsame Spaziergänge, langes Verweilen auf heimlichen Gemächern. — Überhaupt zu viel unbeachteter Umgang junger Leute bei ihren Spielen, zumal den stilleren; — denn die lärmenden sind die gefahrloseren. — Eigentliche Verführung durch ältere

Personen, männliche und weibliche Bediente, Friseurs, Wollüstlinge, Spaßmacher, junge Gespielen, die selbst schon verführt und verdorben, sichs zum Geschäfte machen, andere in die Geheimnisse ihrer verstohlenen Lust einzuweihen, oder wohl gar — horrendum dictu! — durch Lehrer und Erzieher. — Endlich selbst gewisse oft wiederholte Arten der Züchtigung. (S. Rousseau Bekenntnisse. Schon Quintilian sagt: pudet dicere in quae probra nefandi homines isto caedendi jure abutantur.

Überhaupt enthalten alle Selbstbekenntnisse so mancher durch das Laster elend Gewordenen in dieser Hinsicht die lehrreichsten Winke für den praktischen Erzieher.

37. Verhütung durch positive Mittel.

Wenn alle diese und ihnen ähnliche Veranlassungen entfernt oder doch sehr vermindert werden, so ist unstreitig zur Verhütung geheimer Sünden schon sehr viel erreicht. Noch mehr wird gewonnen, wenn man hinsichts mehrerer der genannten Anlässe gerade das Gegenteil befördert. Die Regeln darüber bedürfen keiner besonderen Aufzählung. Aber höchst nötig ist es bei ihrer Anwendung, daß uns die Weisheit leite, ohne welche der beste Wille mehr verderben, als gut machen kann. Wenn man es die Zöglinge bei allen Gelegenheiten merken läßt, daß man etwas verhüten wolle; wenn sie es dem Erzieher ansehen müssen, daß beinah keine andere Idee in seiner Seele als Mißtrauen in ihre Keuschheit ist, was beiläufig bemerkt, nicht immer für die eigene Seelenreinheit des Erziehers spricht: so erweckt man nicht nur oft Gedanken und Gefühle, auf die sie sonst nicht gefallen wären, sondern ist auch in Gefahr, am ersten getäuscht zu werden. Nirgends ist indes diese Weisheit notwendiger, als bei den eigentlichen Belehrungen und Warnungen vor der Gefahr geheimer Jugendsünden, so lange es zweifelhaft ist, ob sie der Zögling schon kenne.

38. Beurteilung bestimmter Warnungen vor geheimen Sünden.

Soll man vor der Selbstbefleckung warnen und über sie belehren, um sie zu verhüten? Diese Frage ist zuvörderst von einer andern wohl zu unterscheiden, mit welcher man sie oft verwechselt zu haben scheint: Soll man überhaupt die Jugend frühzeitig über Menschenerzeugung belehren? Denn man kann Kindern sehr wohl die Gefahren, welche der Mißbrauch der Geschlechtsteile mehr, als der Mißbrauch aller andern — selbst der zartesten — Glieder, nach sich zieht, ins Licht setzen, ohne dabei ihrer Bestimmung zur Erzeugung der Menschen erwähnen zu dürfen. Wiefern dies ratsam ist, gehört an einen andern Ort. Wenn aber hier bloß von der Bekanntmachung mit dem Laster der Selbstschwächung die Rede ist, so kann es zwar einige Fälle geben, in welchen Warnungen und Belehrungen besser unterbleiben, aber auch viele, wo sie das einzige Rettungsmittel sind.

Anm. Hierüber folgende praktische Regeln:

1. Überhaupt muß man nach dem Gesetz der Wahrscheinlichkeit zu Werke gehen, d. i. den wahrscheinlicheren Vorteil mit dem wahrscheinlichen Nachteile vergleichen. Fände sich bei der genauesten Beobachtung jüngerer Kinder auch nicht die entfernteste Spur eines Hanges zu dieser Unsittlichkeit, und könnte man ganz sicher sein, entweder ihr erstes Entstehen zu bemerken, oder sie vor jedem Anlasse zu verwahren: so würde es, und vornehmlich bei Mädchen, besser sein, ganz darüber zu schweigen, als durch zu vieles Warnen vor etwas vielleicht Unbekanntem die Neugier und mit ihr die Sinnlichkeit rege zu machen.

2. Die Warnung und Belehrung selbst sei, nach Inhalt und Ton, dem jedesmaligen Alter angemessen. — In jüngeren Kindern erwecke man, bei allem Betasten und Entblößen der Schamteile, die Idee einer schmutzigen Handlung, damit Ekel und Scham entstehe. — Etwas Herangewachseneren hat man Gelegenheit bei dem Unterrichte in den Elementen der Anthropologie oder Naturgeschichte des Menschen den durchaus kunstvollen Bau des Körpers und seiner Verletzbarkeit bekannt zu machen, und unter den Gesetzen seiner vernünftigen Behandlung eben sowohl von dieser Verletzung, als von anderen Verletzungen, z. B. der Augen, zu reden, die Gründe aber aus dem feinen Bau und dem Zusammenhange dieser Glieder mit dem Ganzen herzuleiten. — Im Jünglingsalter kann die Belehrung überdies vollständiger und zugleich moralisch-physisch gefaßt werden. Erst dann mag man eine gewisse Feierlichkeit, welche ohnehin an jüngeren Kindern fast immer verloren geht, in den Ton, womit man redet, legen. Mit der Darstellung der fürchterlichen Folgen, welche so oft die Begleiter dieser Laster sind, muß nur zugleich die Vorstellung von dem Pflichtwidrigen und Sündlichen einer Handlung verbunden werden, in welcher die Würde der Natur verletzt wird, um dadurch das Gewissen wach zu erhalten und junge Leute zu gewöhnen, bei Versuchungen oder bei gewissen Erscheinungen und Wahrnehmungen an ihrem Körper zutrauensvoll den Rat ihres Erziehers zu suchen.

3. Es möchte in den wenigsten Fällen zuträglich sein, wenn diese Warnungen von Personen verschiedenen Geschlechts gegeben würden. Insonderheit hat der Hauslehrer bei Töchtern das Geschäft lediglich der Mutter oder dem Vater zu überlassen, und nur, wenn er an jungen Mädchen unanständige Stellungen und Geberdungen bemerkt, die so oft Eltern mit offenen Augen doch nicht sehen, sie darauf aufmerksam zu machen. Im allgemeinen scheint das Bedürfnis der Warnung bei Knaben dringender, als bei Mädchen zu sein. Sorglosen Eltern verdient indes die von Campe herausgegebene höchstnötige Warnung und Belehrung für junge Mädchen, 3te Aufl., Braunschweig 1809, recht empfohlen zu werden.

39. Entdeckung geheimer Jugendsünden.

Nächst der Verhütung des Übels ist es die wichtigste Sorge, zu entdecken, ob es vielleicht schon wirklich da sei. Überraschung bei der That und offenes Geständnis des Schuldigen lassen sich nur in seltenen Fällen, gegen die unzähligen des Gegenteils, erwarten. Man muß sich daher mit den gewöhnlichen Merkmalen bekannt machen, jedoch äußerst behutsam in seinem Urteil sein, weil viele dieser Merkmale trüglich sind, und zu übereilte Anschuldigungen des Vergehens die schlimmsten Eindrücke in unschuldigen Gemütern zurücklassen; auf der andern Seite aber auch die meisten dieser Merkmale fehlen können, wo gleichwohl die Unschuld verloren ist.

Anm. Blässe des Gesichts, besonders der Lippen; häufige und plötzliche Veränderung der Gesichtsfarbe; eingesunkene, hohlliegende, trübe und scheue Augen, mit dunkeln Ringeln umzogen; Erschlaffung der Muskeln des Gesichts; Verlegenheit bei scharfem Ansehen; häufige Ausschläge und Blüten an Nasse, Stirn und Wangen; ekelhafter Geruch aus dem Munde; ein matter, ziehender Gang; Anwandlungen von Ohnmacht bei längerem Stehen; Zittern und schnelle Ermattung der Hände, Beben der Stimme; Erschöpfung bei jeder noch zu kleinen Anstrengung; — dieses alles findet sich teilweise bei vielen Selbstbefleckern. — Aber dasselbe findet sich auch bei jungen Leuten, die unreinlich sind, Würmer, unreine Säfte, Anlage zur Hektik oder einen durch zu frühe geistige Anstrengung geschwächten Körper haben. — Charakteristisch sind ferner bei den meisten: — starke Reizbarkeit des Charakters aus Nervenschwäche, heftige Rührungen, selbst Thränen ohne eigentlichen Anlaß, Mißmut, Furchtsamkeit, Zerstreutheit der Seele, verbunden mit schnellem Zusammenfahren; Unruhe und Ängstlichkeit; Erröten, wenn von gewissen Gegenständen die Rede ist; — während des Unterrichts starres Ansehn des Lehrers und scheinbare Aufmerksamkeit, ohne doch zu wissen, wovon er redet; sichtbare Wirksamkeit der Phantasie beim Lesen solcher Stellen, welche die Sinnlichkeit rege machen; Erschrecken bei jeder Überraschung; Stumpfheit der Sinne und des Fassungsvermögens, und dies an manchen Tagen, in manchen Stunden mehr als in andern; Bitterkeit des Herzens, Verschlimmerung der Gemütsart, die sich durch Neid, Mißgunst, in sich gekehrtes Wesen, Heimtücke verrät. — Einige Besorgnis erregen: Hang zur Einsamkeit, Gleichgültigkeit gegen erheiternde Vergnügungen und laute Spiele, scheue Blödigkeit — Zurückgezogenheit vom Umgang mit dem andern Geschlecht; — mehr noch: langes Verweilen an dunkeln Orten, auf heimlichen Gemächern, unanständige und unruhige Lagen, Stellungen und Bewegungen des Körpers, besonders der Schenkel; Verbergen der Hände in Unterkleidern oder unter Mänteln, Schlafröcken, langen Kleidern und warmen Deckbetten; wechselnd unnatürlich starke oder schwache Eßlust; Aufenthalt im Bette über die Zeit des Schlafs, Trägheit und Unlust gleich nach dem Aufstehn. Aufmerksamkeit verdienen endlich auch allzu vertrauter, an Leidenschaft grenzender Umgang junger Leute gleichen Geschlechts; häufiges Alleinsein und Absondern von den übrigen Gespielen.

In Absicht dieses letzten Punktes muß man äußerst behutsam sein. Die reinsten und edelsten jungen Leute von beiden Geschlechtern fallen oft mit eigentlicher Leidenschaft auf den einen oder andern Gespielen, und ihr Umgang hat in der That etwas der Geschlechtsliebe Ähnliches. Auch mischt sich unstreitig etwas von Sinnlichkeit bei, ohne daß sie sich dessen selbst bewußt sind; denn im Hintergrunde liegt das erste Erwachen des Geschlechtstriebes, der einen Gegenstand sucht, aber sich noch verirrt. — Wo sonst die Seele rein und der Charakter unbescholten ist, da hat man keine Gefahr zu befürchten. Auch legt sich die Leidenschaftlichkeit meistenteils bald, da sie selten so erwiedert wird, wie sie hofft. Verbot des Umgangs würde sie anfachen, und durch die Erregung der Idee von unnatürlichen Sünden die Gefahr vergrößern. Nur wo die Familiarität und Anhänglichkeit zu irgend etwas Unanständigem verleiten, wird strengere Aufsicht und Absonderung nötig. Dann ist auch, wenigstens ein Teil, schwerlich ganz unschuldig.

40. Heilung des Übels.

Die Heilung junger Leute, bei welchen man die unglückliche Entdeckung gemacht hat, daß sie Rettung bedürfen, ist schwer, aber nicht unmöglich. Das Meiste hängt teils von dem Grade ab, worin ihnen das Laster zur Gewohnheit ward, teils von der übrigen Beschaffenheit ihres Verstandes und Herzens. Die Mittel selbst sind entweder physische oder psychische und moralische. Die Weisheit, welche der Erzieher in ihrer Anwendung nach den höchst verschiedenen Bedürfnissen der Schuldigen zu beobachten hat, läßt sich übrigens nicht durch allgemeine Vorschriften lehren. Sie ist die Sache eines gesunden Urteils und einer geübten Erfahrung.

Anm. 1. Zunächst würden nur die physischen Heilungsmittel hierher gehören, die übrigen in den Abschnitt von der moralischen Erziehung. Um indes die Materie nicht zu zerreißen, finden beide Gattungen hier ihre Stelle.

2. Zu den physischen Mitteln rechnen zuvörderst manche eigentliche Zwangsmittel, welche die Ausübung des Lasters physisch unmöglich machen sollen: Infibulationen, Festbinden der Hände, besonders des Nachts, und andere Vorrichtungen, nach dem Vorschlag einiger Ärzte und Pädagogen, in den oben angeführten Schriften. Sie würden, wo die unglückliche Gewohnheit den höchsten Grad erreicht, und der freie Wille alle Kraft verloren hätte, oder vielleicht, wie man Beispiele hat, sogar selbst Zwang fordert, vielleicht das einzige Mittel sein, um nur endlich zu entwöhnen, oder den guten Willen anfangs zu unterstützen. Eben darum haben sie manche Selbstbeflecker selbst gewählt, um sich zu heilen. — Nächstdem können die Verhütung und Entfernung aller oben beschriebenen äußeren Veranlassungen viel bewirken. Dazu komme stärkere Bewegung, kaltes Bad, gesundere Diät, in manchen Fällen auch Arznei, worüber aber, wie über alles vorige, der Arzt viel sicherer, als der Erzieher entscheiden wird.

3. Psychische und moralische Heilmittel setzen zuvörderst voraus, daß man mit dem Kranken über seinen Zustand offen rede. Dies hat weniger Schwierigkeiten, als manche Pädagogiker zu glauben scheinen, wie man wenigstens aus den weitläufigen Anweisungen und den langen Umschweifen schließen muß, welche sie dazu vorschlagen. Wo man sehr bestimmte Merkmale hat, findet sich die Veranlassung von selbst. Es ist nicht einmal ratsam, die Zöglinge durch langes Hin- und Herfahren zu quälen, oder ihnen dadurch Zeit zu lassen, sich zu verbergen. Man sage ihnen geradezu und ohne sie zu verschüchtern, daß man Spuren habe, daß sie sich unglücklich durch Mißbrauch ihrer Schamglieder machten, daß die Sache von größerer Wichtigkeit sei, als sie glaubten, und daß man sie darüber belehren wolle. Meistenteils wird das Geständnis erfolgen. Erfolgte es auch nicht, so wird doch die Belehrung selbst fruchten können. Je natürlicher, ruhiger und sanfter man redet, desto offner wird man meistenteils den Jüngling finden. Man muß ihn nur nicht wie einen Verbrecher behandeln. Das ist er auch nicht. Er fehlt entweder aus Unwissenheit, wie gewiß Unzählige gefehlt haben;

oder das Temperament ist so heftig, daß er kaum widerstehen kann, wie ja die Natur selbst unwillkürliche Entledigungen veranlaßt.

4. Die auf Heilung abzweckende Belehrung selbst bestehe

a) in einer lebendigen Darstellung der Folgen des Lasters. Wo es verstanden wird, leite man sie physiologisch aus der Natur der Handlung und ihrem Zusammenhange mit dem ganzen Nervensystem her. Bei der Darstellung hüte man sich der Übertreibungen, welche viele wohlmeinende Schriftsteller über diese Materie nicht genug vermieden haben. — Die mögliche Gefahr, bei dem unaufhaltsamen Fortschritte des Lasters, läßt sich immer lebhaft genug schildern. Manche Folgen muß der Schuldige von früh aus Erfahrung kennen, und diese werden ihn stärker, als die künftigen überzeugen. Doch dürfen auch letztere nicht übergangen werden. Die angeführten Schriftsteller liefern dem Erzieher reichen Stoff an Beispielen, um die fürchterlichen Zerstörungen, welche das Laster bei Einzelnen angerichtet, ins Licht zu setzen. — Die Vorstellung vor der künftigen Untüchtigkeit zum Ehestande, die nichts weniger als allgemein wahr ist, wirkt gerade bei diesen Subjekten am wenigsten; Gefahr frühen Todes noch ungleich stärker; wirklicher Anblick schwer büßender Selbstbeflecker in Krankenhäusern vielleicht am stärksten. Oests Schrift (s. § 35) kann ohne Bedenken in die Hände gegeben werden.

b) Versuche auf den Willen zu wirken. — Bei kleineren Kindern, wo es mehr ungezogene Angewohnheit ist, dürfte Drohung, auch wohl Anwendung einer körperlichen Strafe am schnellsten fruchten. — Bei Heranwachsenden ist sie ganz zweckwidrig, oft sehr schädlich, weil die Verheimlichung bei dieser Sünde leichter ist, als bei jeder andern. — Mehr wirken Abscheu vor der Schändlichkeit und Verächtlichkeit, der sie sich aussetzen, und die Besorgnis, „man lese auf ihrem Gesicht, was sie thun.“ Schon diese Scham ist viel wert. Zu ihr gesellt sich bald das Gefühl des tiefen Elends, das man sich zuzieht. — In reiferen Jahren wirkt der Kummer im Auge des Erziehers, der Gram auf dem Gesicht der Eltern über den Selbstzerstörer, die Vergegenwärtigung des Allsehenden, seines heiligen Gesetzes und der künftigen Rechenschaft. — Dazu komme

c) Unterstützung des Reuigen und zur Besserung Entschlossenen. — Sein Zutrauen muß vor allen Dingen erhalten werden, damit er auch seinen Rückfall nicht verschweige — Der Rath bestehe nicht bloß in Ermahnen, Rühren, sondern in vernünftiger Anleitung, was er selbst zu thun, was zu vermeiden habe; in Empfehlung lehrreicher Lektüre, wenn er sie fassen kann; in veranlaßtem Umgang mit reinen Gespielen, auch besonders mit tugendhaften Personen des andern Geschleches; in Gewöhnung an fleißiges Andenken an Gott, besonders bei dem Anfang und Schluß der Tage, woran man täglich, wenigstens oft, am Morgen und Abend erinnern kann.

Zum Schluß der ganzen Materie noch folgende Erfahrungen, welche der Herausgeber zu sammeln Gelegenheit gehabt.

Die wenigsten jungen Leute männlichen Geschlechts bleiben ganz frei von geflissentlicher Reizung der Geschlechtsglieder. Sehr viele lehrt es bloßer Zufall, oder frühe Gewalt des Temperaments; die übrigen entweder Beispiel oder absichtliche Verführung. — Äußerst wenige Eltern kennen ihre Kinder von dieser Seite. Sie glauben, nur die Schulen verderben sie; aber die meisten kommen verdorben auf die Schulen, so oft sie auch die Eltern für unverdorben ausgeben. Doch kann man ihnen auf guten Erziehungsanstalten oft besser beikommen und sie schärfer beobachten, als bei der häuslichen Erziehung. — Nichts verführt häufiger als Langeweile bei reger Phantasie; nichts bewahrt sicherer als stete Beschäftigung. — Jünglinge sind weit leichter als Knaben von 5—13

Jahren zu heilen. Jene hören die Vernunft; diese folgen dem Triebe und begreifen die Warnung nicht. — Ich fand nicht leicht Schwierigkeit, Jünglinge zu offnen Geständnissen zu bringen; bei Kindern weit mehr. — Auch Jünglinge von sehr lebhaftem moralischen und selbst religiösen Gefühl können oft und tief fallen. Sinnlichkeit und Phantasie sind ja bei ihnen oft vorherrschend. Aber bei denen, welchen jenes Gefühl fehlt, ist die Gefahr weit größer, weil nichts sie warnt, nichts sie erschreckt, als höchstens physische Übel, die sich oft spät einstellen. Auch pflegt bei jenen das Laster weniger auf Verderbnis des Charakters zu wirken. Dagegen kann zuviel Kultur des Gefühls, und besonders der Phantasie, auch sie zu Verirrungen der Sinnlichkeit geneigter machen. — Warnungen, die von verständigen Mitschülern ausgingen, waren meistenteils wirksamer, als die Vorstellungen der Vorgesetzten. Junge Leute glauben sich unter einander oft mehr, als denen, die sie immer moralisieren hören. — Jünglinge, bei welchen die Natur erwacht, leiden oft sehr an unwillkürlichen Entledigungen, werden krank und mißmutig, und scheinen ohne ihre Schuld verdächtig, weil sie sich davon zu reden schämen. Man versäume ja nicht, sie zu belehren und zum Arzte zu schicken.

41. Verhalten des Erziehers bei wirklichen Krankheiten und Verletzungen.

Da sich übrigens das Geschäft der Erziehung in Absicht des Körperlichen auf Erhaltung, Stärkung und Ausbildung der Kräfte und Verhütung des Gegenteils einschränkt; dagegen die Heilung der natürlichen oder nach und nach entstandenen Übel und Gebrechen der Beruf des Arztes ist: so müssen Erzieher auch nicht über diese Grenze gehen, ob sie wohl sehr oft mit dem Arzt gemeinschaftliche Sache machen und von ihm Unterstützung erwarten dürfen, wenn sie selbst manchen moralischen Zweck erreichen wollen. Indeß kann es doch immer sehr nützlich sein, wenn sowohl Eltern als Lehrer wenigstens die allgemeineren Grundsätze der Heilkunde und diejenigen Mittel und Behandlungsarten kennen, welche bei gewöhnlichen Fällen teils zur Verminderung, teils zur Heilung der Übel die sichersten sind; wenn sie besonders eine deutliche Vorstellung von dem haben, was man, ohne sofort Arzt und Wundarzt zu Hilfe zu rufen, ohne alle Gefahr, ja vielleicht am sichersten der Natur überlassen kann. Schon diese Kenntnis würde dahin führen, den Gebrauch der Arzneien so sparsam als möglich sein zu lassen, indeß andere gutmeinende, aber übel unterrichtete oder vorurteilsvolle Eltern beinahe die ganze körperliche Erziehung darein setzen, die Kinder fleißig einnehmen zu lassen, oder die leichtesten Verletzungen durch Salben und Pflaster — schlimmer zu machen. Es ist kaum zu glauben, wie viel Irrtum und Aberglauben in diesem Punkt noch unter den gebildeten Ständen herrscht und wie undankbar sie, bei aller ängstlichen Sorge für die Erhaltung ihrer Kinder, gegen die bewährtesten und einfachsten Schutzmittel vor den fürchterlichsten Übeln sind, deren Erfindung und Verbreitung zu den unverkennbaren Vorzügen unseres Zeitalters gehören.

Zweite Abteilung.

Von der Erziehung als Bildung der geistigen Natur.

42. Vorerinnerung.

Körper und Geist sind in der äußeren Erscheinung des Menschen so sehr Eins, daß wir lediglich durch die verschiedenartigen Wirkungen der Kraft, welche ihn belebt, auf ein Verschiedenes in seiner Natur schließen, ohne von dem innersten Wesen und dem Verhältnis des einen zu dem andern Teil eine anschauliche Vorstellung zu haben. Wie Beides zuerst entsteht und sich verbindet — das Geheimnis der Erzeugung — bleibt für den endlichen Verstand unerforschlich. Eben so wenig haben wir von der inneren Natur der Kräfte, welche allem Wirken nach außen zum Grunde liegen, und die wir in körperliche und geistige teilen, eine deutliche Vorstellung. Wir nehmen nur so viel wahr, daß sich sehr bald neben dem Pflanzenartigen und Tierartigen etwas mehr in dem Menschen hervorthut, das über die Grenze des Sinnlichen hinausstrebt und eine Annäherung an das Unendliche verlangt. Dies ist's, worin uns der Geist oder die Seele des Menschen erscheint, deren Ausbildung zwar in seinem irdischen Zustande nie von dem Organ getrennt werden kann, und die, je jünger er ist, desto inniger mit dem Körperlichen zusammen zu hängen scheint, aber doch in der Erziehung der eigentliche letzte und edelste Zweck bleibt. Ist nun gleich jedes menschliche Wesen ein Eigentümliches, von allen andern durch eine gewisse uns ebenfalls unerklärbare Individualität Verschiedenes, oder eine eigene Natur: so haben doch, wie die körperlichen so die geistigen Naturen auch etwas Gemeinsames, worauf die Erziehung ihren Plan bei jedem Individuum anlegen kann. Die Pädagogik erleichtert sich, gleich der Psychologie, ihre Gesetze, wenn sie sich dabei das, was eigentlich in dem Menschen nur ein unzertrennliches Ganze, eine Hauptkraft ist, nach den verschiedenen Wirkungen, worin sie sich ankündigt, als verschiedene Vermögen denkt: 1. das Vermögen zu erkennen, 2. zu empfinden oder zu fühlen, 3. zu wollen, d. i. zu begehren oder zu verabscheuen. (S. oben § 10). Von dieser Einteilung wird auch die folgende Abhandlung über die Bildung des Geistigen im Menschen oder der Seele ausgehen, wobei jedoch nie vergessen werden darf, daß man sich keine Anlage, kein Vermögen in der Wirklichkeit als isolirt von den übrigen denken, oder auf die Ausbildung desselben ohne Rücksicht auf die übrigen hinarbeiten müsse.

Daß die verschiedenen, durch die Zeit herbeigeführten, anthropologischen, physiologischen und psychologischen Ansichten und Konstruktionen der menschlichen Natur auch auf die Ansicht der Pädagogik nicht ohne Einfluß bleiben würden, war

zu erwarten. Da indes der Erzieher doch in den meisten Fällen an das Empirische gewiesen ist, so mag er sich wohl hüten, jede neue Spekulation und Hypothese sofort zu der seinigen zu machen, oder gar auf der Stelle auf die Praxis übertragen zu wollen. (Mehr hierüber in der Beil. Nr. II).

Unter den neuern Werken der Psychologie sind hervorzuheben:

Beneke. Die neue Psychologie. Berlin 1845. Lehrbuch der neuen Psychogolie. Berlin 1845. Pragmat. Psychologie. Berlin 1850. Carus, Psychologie. Leipzig 1808. Vorlesungen über Psychologie. Leipzig 1831. Erdmann, Grundriß der Psychologie 3. Aufl. Leipzig 1847. Fechner, Elemente der Psychophysik. Leipzig 1860. Fortlage, System der Psychologie. Leipzig 1855. Lotze, Medicinische Psychologie. Leipzig 1852. Wundt, Vorlesungen über Menschen- und Tierseele. Leipzig 1863. Wundt, Grundzüge der physiolog. Psychologie 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig 1880.

Aus der Herbartischen Schule sind ebenso zahlreiche als ausgezeichnete Werke über Psychologie hervorgegangen. Herbart selbst schrieb: Psychologie als Wissenschaft. Königsberg 1824. Lehrbuch zur Psychologie. Königsberg 1834. Von seinen Anhängern sind zu nennen: Drobisch, empirische Psychologie. Leipzig 1842. Erste Grundlinien der mathemat. Psychologie. 1850. Lazarus, das Leben der Seele. Berlin 1857. Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. Berlin 1855. Waitz, Grundlegung der Psychologie. Hamburg 1846, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschweig 1849. Lindner, Lehrbuch der empir. Psychologie. 6. Aufl. Wien 1880. Drbal, empir. Psychologie. 2. Aufl. 1875. Wien, Braumüller. Schilling, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig 1851. Ballauff, die Elemente der Psychologie. Cöthen 1877. *Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2 Bd. 2. Aufl. Cöthen 1875. Flügel, über die metaphys. Grundlage der Psychologie Herbarts. Pädagog. Studien von Rein, 1881, 2. Heft.

Erstes Kapitel.

Von der Bildung des Erkenntnisvermögens
oder
von der intellektuellen Erziehung.

43. Allgemeinste Regel für die Bildung des Erkenntnisvermögens.

Wie bei jedem Seelenvermögen, so ist auch bei der Bildung des Erkenntnisvermögens die allgemeinste Regel, den Gang der Natur genau zu beachten und ihm überall treu zu bleiben. So wie die Natur das Kind aus dem Zustande der Bewußtlosigkeit nach und nach in den Zustand des Bewußtseins und deutlicher Ideen hinüberführt,

so muß auch die Kunst handeln. Sie kann nur die natürliche Entwickelung der Seelenkräfte zum vollen Gebrauch der Vernunft befördern, aber nicht anders einrichten. Sie kann die einzelnen Vorstellungen schneller an Zahl vermehren und an Deutlichkeit erhöhen; aber sie kann sie auf keinen andern Wegen, nach keinen andern Gesetzen der Seele zuführen als nach denen, welche die ursprüngliche Einrichtung derselben mit sich bringt. Wer daher auch hier die Erkenntniskräfte nach ihrer Stufenfolge, und wie eine aus der andern hervorgeht, eine die andere unterstützt, am besten psychologisch kennt, der wird sie auch pädagogisch am glücklichsten ausbilden.

Anmerk. Für den praktischen Erzieher werden fürs erste zu diesem Zweck solche Schriften über Anthropologie und Psychologie am brauchbarsten sein, die mehr von der Erfahrung, von den äußeren Erscheinungen, als von Hypothesen ausgehen, welche sehr scharfsinnig sein können, aber leicht irre führen. Doch übersehe man Schriften, worin versucht ist, den Gegenstand auch tiefer zu ergründen, deshalb nicht. Die Verachtung des Empirischen pflegt sich in der Anwendung der Philosophie auf das Praktische zwar oft zu rächen; aber auch Empirie ohne philosophischen Geist führt irre.

44. Nicht bloß durch Unterricht wird der Verstand gebildet.

Man hat sich hierbei gleich anfangs vor dem so gemeinen Vorurteil zu hüten, als ob keine intellektuelle oder Verstandesbildung ohne eigentlichen Unterricht denkbar sei, folglich, wer jene befördern wolle, im buchstäblichen Verstande Schule halten müsse. Dieses Vorurteil hat, außer der daraus entstandenen Verwechselung der Begriffe von Verständigsein, Gelehrtsein und Vielwissen, auch unter andern die üble Folge gehabt, Kinder, die kaum vernehmlich sprechen konnten, den Schulen zu übergeben, die Schulen aber veranlaßt, weil doch nun einmal die Zeit ausgefüllt sein sollte, eine Menge von Gegenständen in das Material des Unterrichts aufzunehmen, die auch nicht in dem mindesten Verhältnis zu dem Fassungsvermögen der Kinder standen. Gehäufter Unterricht im gewöhnlichen Sinne ist sogar in den frühesten Jahren gerade das alleruntauglichste Mittel, das Erkenntnisvermögen der Kinder zu wecken. Es hat sehr oft eine unglückliche Frühreife zur Folge, die fast immer durch nachmaliges Zurückbleiben gebüßt wird[1]). Aber in einem andern Sinne kann man freilich alles für sie in Unterricht verwandeln, ohne daß sie den Zweck bemerken, welchen man sich bei solchen Veranstaltungen vorsetzt. Das wird durch den folgenden Versuch, den Stufengang der Verstandesbildung anzudeuten, einleuchtender werden. Doch kann er sich beinahe nur auf die allgemeineren Regeln einschränken, welche der praktische Erzieher in seiner Erfahrung, nach der Verschiedenheit der Zöglinge, mit anderen noch mehr ins Einzelne gehenden Bemerkungen leicht vermehren wird.[2])

Anm. 1. Hierüber verdient Campens Abhandlung über das schädliche Viel- und Frühwissen der Kinder verglichen zu werden. Revis. Werk, III. Teil. Eben dieser hat auch, besonders zur Belehrung der Mütter, vortrefflich gezeigt, wie viel schon in den allerersten Jahren des Lebens, sowohl für das Intellektuelle als Moralische geschehen könne, in der Abhandlung: über die früheste Bildung junger Kinderseelen, Revis. Werk, II. Teil. Wohl dem Erzieher, dem so von den Müttern vorgearbeitet ist! Besondere Bücher bedarf es dazu wenigstens für die Verständigen nicht, und die Unverständigen werden auch mit Büchern schwerlich viel leisten.

2. Ausführlicher wird man mehrere der nächst folgenden Materien behandelt finden in der 4ten Beilage zu diesem Teil: Über die Bildung der Kinder im frühesten Alter, wobei auch auf die neueren Ideen darüber Rücksicht genommen ist.

45. Erste Äußerung des Erkenntnisvermögens. Sinnliche Anschauung.

Alle Gegenstände wirken zunächst unmittelbar auf die Sinne, und werden empfunden. Die Empfindung erzeugt eine sinnliche Vorstellung (Anschauung*). Die frühesten Eindrücke dieser Art, oder die ersten Empfindungen, erhält das Kind durch die äußeren Sinnenwerkzeuge, auf welche die äußeren Gegenstände wirken. Wem eins derselben fehlt, oder wer unfähig ist Eindrücke aufzunehmen, der entbehrt auch die ganze Reihe der nur dadurch möglichen Empfindungen. Er kann keinen Sinn dafür haben, weil ihm das Werkzeug des Sinnes fehlt. Je vollkommener aber diese Werkzeuge sind, desto vollkommner werden auch die Empfindungen sein, und je mehr Gegenstände also vor die äußeren Sinne gebracht werden, desto mehr wird sich auch die Anzahl der sinnlichen Vorstellungen vermehren. Das Kind wird also schon von dieser Seite an anschaulicher Erkenntnis gewinnen, welche vor der bloß symbolischen durch Worte oder andere Zeichen so viele Vorzüge hat.

46. Beförderung der sinnlichen Anschauungen.

Hieraus folgt als erstes Geschäft der Erziehung, für die Vollkommenheit der Sinneswerkzeuge zu sorgen. Dieses geschieht teils durch Erhaltung ihrer natürlichen Vollkommenheit, teils durch Erhöhung derselben. Jenes erreicht man — negativ durch Verhütung alles dessen, was die Sinnenwerkzeuge verwöhnen, verderben oder abstumpfen könnte — positiv durch jede Übung, welche sie stärken, schärfen und dadurch im hohen Grade vollkommener machen kann. Dies

*) Anschauungen und anschauliche Erkenntnisse beziehen sich in diesem Sinne nicht bloß, wie das Wort anzudeuten scheint, auf Gegenstände des Gesichtssinnes, sondern auf alles, was durch die Sinne empfunden wird, in welcher Bedeutung veranschaulichen und versinnlichen synonyme Ausdrücke sind.

gehört gewissermaßen schon zur körperlichen Erziehung; aber es ist vorzüglich wichtig in Hinsicht auf die Bildung der Seele, weil bei dieser so unglaublich viel von der Vollkommenheit des Organs abhängt, und die so gemeine Abwesenheit deutlicher, bestimmter und anschaulicher Vorstellungen, selbst von sinnlichen Dingen, ihren Grund allein in der Vernachlässigung der Sinnenbildung hat [1]). Da indes nicht alle Vorstellungen, welche wir durch die Sinne empfangen, einen gleichen Grad von Wichtigkeit haben, da namentlich der Geschmack und der Geruch am wenigsten, das Gefühl schon mehr, das Gehör und Gesicht aber bei weitem am meisten in Beziehung auf die Ausbildung der Seelenfähigkeit stehen: so werden zwar auch jene Sinne nicht ganz zu vernachlässigen, jedoch Gesicht, Gehör und Gefühl ganz vorzüglich zu üben sein [2]).

1. Wie unendlich groß und wie mannigfaltig ist das Heer von Empfindungen und Ideen, welche der Seele nur allein durch das Gesicht zuströmen! Und wie viel verlieren wir an Geistesnahrung, wenn dieser Kanal verstopft oder verengt ist!

Man bedenke, wie viel Wahrnehmungen und Beobachtungen und welche Menge von Empfindungen und Betrachtungen uns entzogen werden, wenn wir ein schwaches, blödes oder kurzes Gesicht haben. Die Bilder, welche die Seele von den Gegenständen etwa noch erhält, sind matt, unvollständig, verworren, verkehrt. — „Sind nicht für den, dessen Augen nicht weit tragen, die herrlichsten, reizendsten Aussichten ganz verborgene, nie empfundene Schönheiten der Natur? Und ist er nicht aller der sanften Rührungen, aller der großen, erhabenen, mannigfaltigen Empfindungen, welche sie bei einem Menschen von natürlichem Gefühl erwecken, ganz beraubt?" Stuve.

2. Hierüber noch einige speziellere Bemerkungen:

a) Gesicht, Gehör und Gefühl werden durch die Verhütung jeder Verwahrlosung, sowohl der unmittelbaren als der mittelbaren, erhalten. Aber ausgebildet und geschärft werden die Sinne durch Übungen und die dadurch bewirkte Verfeinerung des inneren Empfindungsvermögens. Hiedurch werden sie erst dahin gebracht, daß sich die Seele der Empfindungen, welche sie ihr zuführen, bewußt werden kann.

b) Einige dieser Übungen erfolgen von selbst, ohne daß die Kunst hinzutreten darf. Das Kind, das anfangs weder recht sehen, noch hören, noch fühlen kann, und noch keine Verhältnisse von Nähe und Ferne zu unterscheiden vermag, lernt dies nach und nach von selbst. — Manche Kinder zeichnet dabei eine merkwürdig frühe Vollkommenheit einzelner Sinne aus. Sie sehen, sie hören, sie entdecken alles. Nichts entgeht ihnen. Sogar für das Ebenmaß und die Harmonie hat manches Auge und Ohr den feinsten Takt, ohne alle Einübung. An andern ist fast alle Mühe verloren. Künstelei in den ersten Jahren ist, nach meiner Erfahrung, ganz unnütz.

c) Aber unvollkommen bleibt gleichwohl der Gebrauch der Sinne bei den meisten Menschen, und dies würde ganz anders sein, wenn man sie nach und nach gewöhnte, alle Eindrücke auf ihre Sinne mit Aufmerksamkeit wahrzunehmen und rein aufzufassen. Es muß einen großen Unterschied machen, ob man dem Auge der Kinder frühzeitig viele Gegenstände vorhält und sie genau ansehen läßt, sie nähert, sie entfernt, ihre Stellung ändert, sie bewegt, sie von allen Seiten zeigt; oder ob

man das Kind in eine enge Kinderstube einschließt und mit lauter einförmigen Gegenständen umgiebt; ob man es gewöhnt, oft in der Ferne etwas zu entdecken, Versuche macht und Wetteifer veranlaßt, wer von mehreren am schärfsten sehen, am genauesten Längen, Höhen, Breiten, Tiefen schätzen, am sichersten gegebene Linien und Flächen einteilen, seine Schattirungen unterscheiden, an sehr ähnlichen Dingen kleine fast unmerkliche Unterschiede und Merkzeichen auffinden könne; oder ob man ihm erlaubt, sich zu verwöhnen und immer mit den Augen dicht auf den Gegenständen (Büchern, Bildern, Zeichnungen) zu liegen.

d) Das Ohr lernt durch ähnliche Übungen die Töne und was sie hervorbringt, wie nah oder fern der Gegenstand ist, und selbst in dem Ähnlichen das Mannigfaltige schärfer bemerken. Auch ohne von dem Gesicht unterstützt zu sein, wird es durch Übung unterscheiden lernen, von welcher Art, Gestalt, Nähe oder Ferne das sei, wodurch ein Laut hervorgebracht wird.

e) Das Gefühl verfeinert sich unglaublich, wenn man es nur übt und ihm zu dem Ende oft die Hilfe des Auges oder des Ohrs entzieht. Besonders lassen sich die Fingerspitzen in einem hohen Grade zur Feinheit des Gefühls gewöhnen. Was vermag nicht durch sie der Blindgeborne! Wenn man daher oft Versuche anstellte, junge Leute mit verbundenen Augen die mannigfaltigsten Gegenstände unterscheiden, und selbst die feinsten Unterschiede, z. B. an Münzen, Baum- und Blumenblättern, Holz und Stein, und was es sonst für Gegenstände sein mögen, bemerken zu lassen; so würde man in kurzer Zeit gewahr werden, in welchem Grade auch dieser Sinn perfektibel sei.

f) Ähnliche Erfahrungen lassen sich allerdings auch bei dem Sinne des Geschmacks und des Geruchs machen, und sie sind wenigstens nicht ganz zu vernachlässigen. Bei Beurteilung mancher Dinge, wo Auge, Ohr und Gefühl nichts entscheiden, entscheiden doch Geschmack und Geruch.

47. Stufengang von Sinnenübungen.

Es versteht sich dabei von selbst, daß Übungen dieser Art, wodurch man seinen Zöglingen zur anschaulichen Erkenntnis sinnlicher Gegenstände verhilft, nach den Jahren modificiert werden müssen. Es ist in den früheren Jahren schon viel für die Seelenbildung geschehen, wenn nur für eine gehörige Anzahl und Mannigfaltigkeit der Objekte gesorgt, und die Aufmerksamkeit darauf fleißig angeregt ward. Viel wird in dieser Hinsicht gewonnen, wenn die Mutter und die ersten Wärterrinnen der Kinder die Gabe haben, Kinder durch stetes Hinweisen auf wirkliche Gegenstände, welche sie hören, sehen, fühlen, in einer beständigen äußeren und inneren Thätigkeit zu erhalten; was im Ganzen weit besser ist, als zu vieles oft sehr unverständliches Vorsprechen. Jenes öffnet ihnen die Sinne, macht sie wißbegierig, aufmerksam und strebsam nach Verdeutlichung ihrer Ideen; da hingegen bei stummen, trägen, bequemen Müttern und Wärterinnen, die auf nichts sinnen, als Kinder still und ruhig zu machen, die Sinne sowohl als die Seelenkräfte in einem langen Schlummer bleiben und ihnen eine gewisse Gleichgültigkeit gegen alles, was sie umgiebt, zur Gewohnheit wird. In den reiferen Jahren können die künstlichen Sinnenübungen hinzukommen, die um so leichter anzuwenden sind, weil sich die meisten zugleich in Spiele und Belustigungen der Jugend verwandeln lassen.

Anm. Über die Materie von den Sinnenübungen mit Hinsicht auf die Pädagogik findet man viel Treffliches in Rousseaus Emil, vorzüglich aber in Guts Muths Gymnastik im 18ten Abschn. von Übung der Sinne, S. 541, wo auch Anleitung gegeben wird, wie sie der Erzieher auf sehr mannigfaltige Art veranstalten könne. Vgl. Desselben pädagogische Bibliothek vom Jahre 1803. Jan., desgl. die Spielschule zur Bildung der fünf Sinne für kleine Kinder, Dresden 1806, und Schwarz, Erziehungsl., 3. T. 2. Abth. S. 97. Ähnliche Vorschläge that Villaume im Rev. Werk, T. VIII. und Wolke in der Anweisung für Mütter und Kinderlehrer zur Mitteilung der ersten Begriffe der Sprachkenntnisse. Leipzig 1805. Pestalozzi sucht in seinem ABC der Anschauung diese Übungen einer strengeren Methode zu unterwerfen und zunächst den Sinn des Gesichts durch Fertigkeit im Auffassen der Maßverhältnisse zu einer höheren Vollkommenheit zu bringen. Seitdem ist man aufmerksamer auf die elementarische Bearbeitung der Formenlehre geworden. Die Beurteilung dieser Vorschläge findet man in den Beilagen zum 2ten Teile dieser Schrift, auch mit Rücksicht auf die Pestalozzische Methoden. Theoretisch handeln von der Ausbildung, welcher die Sinne fähig sind, Vertier sur la Perfectibilité de l'homme, und Tetens über die Perfektibilität der menschlichen Natur, im 2ten Teile seiner philosophischen Untersuchungen. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. Glogau 1860. Böhmer, die Sinneswahrnehmungen in ihren physiologischen und psychologischen Gesetzen. Erlangen 1868. Dr. Böse, Über Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz. Braunschweig 1872.

48. Herbeischaffung eines gehörigen Vorrats von Gegenständen für die anschauende Erkenntnis.

Nicht minder befördert die Erziehung die anschauende Erkenntnis, wenn sie darauf denkt, den Vorrat der Gegenstände, welche auf die Sinne wirken, möglichst zu vermehren; jedoch nur nach und nach, damit das Kind nicht überhäuft und die Aufmerksamkeit von einem auf das andere gezogen und dadurch schädlich zerstreut werde (53). Schon die uns überall umgebenden Dinge geben Anlaß genug, die Sinne der Kinder zu beschäftigen. Manche sind sogar geignet, vor jedes Sinnenwerkzeug gebracht zu werden. Die Natur liefert einen unermeßlichen Vorrat. Man bringe seine Zöglinge ihren Schätzen so nahe als man kann; nicht durch unzähliche Namen, die man in ihr Gedächtnis prägt, sondern durch das Vorzeigen ihrer Produkte, ihre Zergliederung und das Aufmerksammachen auf ihre kleinsten Merkmale. Vielfache Gelegenheit zu Anschauungen aller Art geben auch die Werkstätten der Handwerker und Künstler. Die hier unmittelbar selbst erworbenen Kenntnisse sind wegen der Deutlichkeit und Behaltbarkeit weit mehr wert, als das, was sie etwa im technologischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen erlernen. Es bleiben davon höchstens eine Menge von Wörtern, auch wohl Kunstausdrücke im Gedächtnis, ohne daß dabei deutlich ge-

dacht wird. Mag es für viele kein Interesse haben, die unzähligen Arten menschlicher Beschäftigungen, welche gerade durch ihre Verschiedenheit die Bande der Gesellschaft knüpfen, näher kennen zu lernen; mag es keinen besondern Vorteil gewähren, über so viele Dinge und Bedürfnisse des gemeinen Lebens mit Sachkenntnis sprechen, sich bestimmt darüber ausdrücken und dem Künstler in seiner Sprache verständlich machen zu können: der formale Nutzen — eine den Jahren der Kinder angemessene Übung ihres Beobachtungsgeistes — bleibt immer von entschiedenem Wert.

49. Modelle und Bilder als Hilfsmittel der anschauenden Erkenntnis.

Kann man die Gegenstände nicht selbst anschauen lassen, so helfe man durch Modelle,[1]) und, wo auch dies nicht möglich ist, durch Bilder nach. Man tadelt mit vollem Recht den willkürlichen und planlosen Gebrauch der Bilder. Sie mindern die Aufmerksamkeit der Kinder auf die wirkliche Natur; dabei sind viele Bilder, die man kleinen Kindern giebt, elend und erwecken unrichtige Vorstellungen, welche mit Mühe wieder verdrängt werden müssen; oder, weil kein Plan in den Bilderbüchern ist, so führen sie ihnen eine Menge von Ideen zu, die ihnen noch völlig unbrauchbar sind. Gewöhnlich flattern Kinder über den Bildern hin und her und lernen wenig dabei, zumal wenn man sie damit überhäuft. Wenn sie aber erst fähig sind, ihnen bekannte Gegenstände mit der Vorstellung auf einem Bilde zu vergleichen, sich etwas unter dem verjüngten Maßstabe zu denken, Verhältnisse wenigstens einigermaßen zu beurteilen; wenn eine gehörige Auswahl der Bilder getroffen werden kann, wobei selbst einige Rücksicht auf das Geschlecht der Kinder nicht überflüssig sein dürfte; wenn sie belehrt werden, dieselben mit Bedacht anzuschauen: erst dann kann ihr Gebrauch von wesentlichem Nutzen zur Beförderung einer sinnlich anschaulichen Erkenntnis sein. Bis dahin sind sie entbehrliche Spielwerke, da ja die Natur schon des Stoffes zur Betrachtung so viel darbietet, wenn nur Kinder nicht verwöhnt sind, zu schnell von einem Gegenstande zum andern hinüber zu eilen.

Anmerk. 1. Schon Plato (de Leg. Lib. 1.) empfiehlt den Gebrauch kleiner Modelle, Werkzeuge u. s. w. zur Vorbereitung auf das praktische Leben. — Modell- und Lehrmittelsammlungen befinden sich jetzt in verschiedenen Städten mit reichster Auswahl, z. B. Lehrmittelanstalt von J. Ehrhardt u. Comp. in Bensheim, von Pichler's Witwe in Wien, von Credner in Leipzig, von Vetter in Hamburg, Kröning in Magdeburg, Priebatsch in Breslau, Lehrmittel-Agentur von Th. Christiansen in Ottensen bei Hamburg, Naturalien- u. Lehrmittel-Comptoir von Fr. Eger in Wien, Lehrmittel-Katalog von Wunderlich in Leipzig, Leipziger Lehrmittel-Anstalt von Dr. Schneider, Schreiber in Eßlingen, Schwann in Düsseldorf, Naturhistorische Lehrmittel von Schlüter in Halle &c.

2. An die im § angegebenen Bedingungen haben die wenigsten Herausgeber der unzähligen Bilderbücher für Kinder gedacht. So bald man daher die meisten einer strengen Kritik unterwirft, so halten sie keine Probe und sind höchstens als unschädliche Beschäftigungen der Kinder gegen die Langeweile zu betrachten. — Ausführlicher ist der Gegenstand in der IV. Beilage zu diesem Teil § 6 behandelt.

50. Spielgerät als Bildungsmittel.

Das mannigfaltige Spielgerät der Kinder sieht man gewöhnlich bloß für ein Unterhaltungsmittel an, und es hat in der That, wie alle wissen, die sich nicht bloß in Büchern mit Kindern beschäftigen, schon als solches einen gewissen Wert, und als Gegenwirkung der verderblichen Langeweile selbst einen moralischen Nutzen. Indes kann es auch als Bildungsmittel betrachtet und immer mehr dazu veredelt werden, sich aber eben deswegen auch einer pädagogischen Kritik unterwerfen. Denn teils giebt es einige Arten, die ganz entschieden, bald physisch bald moralisch schädlich sind; teils üben einige die körperlichen und die Geisteskräfte wenigstens mehr als andre; teils lassen sich bei einer vernünftigen Auswahl auch durch dieses Hilfsmittel wichtige Zwecke erreichen, ohne daß das Vergnügen der Kinder dabei verlieren dürfte:

1. Kinder durch Beschäftigung bei gutem Mut und in froher Stimmung zu erhalten, gehört zu den wichtgisten Bestrebungen der Erziehung. Manche Pädagogiker der alten und neuen Zeit sähen nun zwar gern, daß jene von Kindesbeinen an sich eben so ernsthaft und nützlich beschäftigten, wie sie selbst, und freuen sich hoch über die stillsitzenden, recht frühzeitig lesenden und studierenden oder geldverdienenden Knaben und Mädchen; lassen sich auch wohl Blässe und Kränklichkeit an ihnen gefallen, weil es oft die Farbe der Gelehrten sei und auf hohe Bestimmung hindeute. Sie möchten sie daher auch um die kindischen Unterhaltungsmittel bringen, die andrer ihre Gespielen haben: den Knaben um seine Steckenpferde, Peitschen und Trommeln, wobei er doch nur verwildre; das Mädchen um ihre Puppen, wobei doch nur ihre Phantasie verderbe, die man überhaupt nach der Meinung einiger pädagogischer Theoretiker nicht früh genug glaubt ersticken zu können. — Wer aber die Kindernaturen kennt und die Kinder liebt, wer dabei weiß, welche herrlichen Kräfte und Keime man durch diese Treibhauserziehung und diesen so überschätzten Industriegeist zerstört, die bei dem frohen Genuß der Jahre, wo sich erst alles entwickeln und stärken soll zur künftigen Brauchbarkeit, so fröhlich gedeihen: der wird an solchen Verkehrtheiten keinen Teil nehmen. Traurig genug, daß so viele die Not zum Verluste der Kinderjahre und Kinderfreuden verdammt! — Übrigens kann es nicht gleichgültig sein, wie die Unterhaltungsmittel, folglich auch die ersten Spielzeuge der Kinder beschaffen sind.

2. Es giebt mancherlei Arten von schädlichem Spielgerät.

a) Auf die Gefahr für die Gesundheit, die nicht nur aus vielen der gewöhnlichen Eßwaren, sondern auch aus den bemalten Sachen oder den Pinseleien

mit schädlichen Farben entsteht, die man schon ganz kleinen Kindern, welche noch alles in den Mund nehmen, zu geben pflegt, haben die Ärzte wiederholt aufmerksam gemacht. Andre sind ihrer Natur nach geeignet, gesunde Glieder der Verletzung auszusetzen, das Wachstum zu hindern u. s. w., wenn man gleich hier nicht zu ängstlich sein und jedes Stecken- und Schaukelpferd verbannen sollte, weil es möglich ist herunter zu fallen oder gar den Fuß zu zerbrechen. Solche Bewahrungen und Behütungen machen unbeholfen in Gefahren, die doch einmal nicht zu vermeiden sind. (Mehr hierüber ist schon bei der Gymnastik erinnert worden).

b) Für die Sittlichkeit sind am gefährlichsten die zu Tausenden, besonders durch die Jahrmärkte, herbeiströmenden Spielzeuge, die obscöne Gegenstände dem Auge der Kinder darstellen und hier keiner weitern Beschreibung bedürfen. Sie wirken allerdings am schädlichsten auf die niedere Volks- und Bürgerklasse; denn aus den wohlhabenderen Familien entfernt sie schon ihre Geschmacklosigkeit. Auch mag bei einer noch nicht aufgeregten Phantasie, die jedoch oft so früh erwacht, der moralische Schaden nicht so groß sein, als man sich ihn denkt. Aber Aufmerksamkeit verdient die Sache auf jeden Fall. Selbst die polizeiliche Aufmerksamkeit ist noch lange nicht wachsam genug auf Menschen, welche die allerobscönsten beweglichen und unbeweglichen Bilder zum Verkauf bieten und die Unschuld vergiften.

3. Locke hat schon sehr richtig bemerkt, „es werde oft darin gefehlt, daß man Kinder mit Spielsachen überhäufe und dadurch eine Unmäßigkeit und Unersättlichkeit in ihnen begründe, die sie hernach auch in andern Fällen beweisen.“ Man möchte noch hinzusetzen, daß man eben dadurch ihr Vergnügen vermindert. Denn wenn sich, wie man am Weihnachtsabend so oft zu bemerken Gelegenheit hat, die Aufmerksamkeit zu sehr zerstreut, so zerteilt sich auch das Vergnügen, und alles, was einzeln die Kinder sehr glücklich gemacht haben würde, macht ihnen, weil des Guten und Reizenden zu viel auf einmal geboten wird, nicht die Hälfte der Freude. Sie wollen zuletzt nur viel sehen, werden eben so schnell alles überdrüssig, endlich ganz ungenügsam und durch nichts mehr befriedigt.

Ist es gleich zu viel gesagt, wenn Locke meint, man müsse Kindern gar keine Spielsachen kaufen, sondern sie alles selbst verfertigen lassen, so liegt dem Rat doch auch etwas Wahres zum Grunde. Ein Ding entstehen zu sehen, hat einen großen Reiz für sie, und die Lebhaftesten können oft Tage lang nicht ermüden, sich einen Ball zu stricken, der beim ersten Wurf verloren ist, etwas aufzubauen, was in wenigen Minuten zusammenfällt, ohne daß sie darüber untröstlich wären. Es geht ihnen wie manchen Baulustigen, die so lange ihr Bau nicht vollendet ist, früh und spät dabei stehen, aber nach der Vollendung kaum wieder danach hinsehen. Was sie selbst ins Werk setzen können, macht ihnen noch mehr Freude als der Besitz, weil es ihre Thätigkeit beschäftigt. Gerade darauf sollte man am meisten bedacht sein. Daher sind Baukasten, Papparbeiten, Naturaliensammlungen, Beschäftigung mit Blumen, überhaupt mit Gartenbau ungleich nützlicher, als viele der gemeinen zerbrechlichen Spielsachen; daher spielen die Mädchen so gern mit den Puppen, und können sich dabei wirklich zu allen ihren künftigen weiblichen Bestimmungen vorüben; daher ist überhaupt jedes Spielgerät, an dem sich etwas lernen läßt, das als Modell eine richtige Idee von allerlei Natur- und Kunstwerken oder von den Naturkräften giebt, das ungleich bessere, als eine Menge des Krams, der am 24. Dez. an viele tausend Kinder mit

großem Aufwande übergeben wird, und oft im neuen Jahre schon vergessen oder zertrümmert ist.

In der That verdiente das, was doch alljährlich, und oft mit sehr großem Aufwande, an diesem Tage für die Freude der Kinder geschieht, mit etwas mehr Besonnenheit veranstaltet zu werden. Nicht daß man — wie auch einige Pädagogiker, selbst Gedicke wollten — die „Tändelei der Weihnachtsgeschenke" aus der Kinderwelt verbannen sollte. Warum doch das goldene Zeitalter der Kindheit, an welches diese Freuden in mehrerer Hinsicht recht bedeutsam erinnern, mit Gewalt den Kindern entreißen? Es ist für so viele die einzige recht glückliche Zeit ihres Lebens! — Aber der bloßen Willkür sollte doch der Ankauf des Besseren oder Schlechteren, des Nützlichen oder Unnützen, des Bildenden oder Mißbildenden, nicht überlassen bleiben. Man hat so lange Zeit vorher zu wählen, und man könnte bei einer verständigen Wahl jenen Freuden so viel Dauer verschaffen. — Privaterzieher sollten billig den Eltern hier mit ihren Vorschlägen zu Hilfe kommen, da sie die Bedürfnisse und Neigungen der Kinder kennen müssen.

4. Daß mit den Kinderjahren zugleich die Neigung zu kindischen Spielereien verschwinden muß, und daß es ein Zeichen des Zurückbleibens im Verstande ist, wenn junge Leute über diese Jahre hinaus noch mit einer Art von Leidenschaft an diesen Kindereien hängen, ist zwar gegründet. Indes muß man nicht zu besorgt sein, wenn auch etwas heranwachsende Zöglinge noch an manchem kleinen Spielwerk ihr Vergnügen finden können. Können sich doch wol ältere Personen zuweilen dazu herablassen und eine Art von Erholung darin finden. Warum nicht jüngere? Eine allzufrühe Entfernung vom Kindlichen ist entweder die Folge eines kränklichen Zustandes, bei welchem häufig Geist und Körper vor der Zeit altert; oder eine Frühreife, die durch Übertreibung bewirkt ist und die Jugend eben um jenes goldne Zeitalter bringt, das ihm keine Vielwisserei ersetzen kann. Mancher hochgelehrte Knabe blickt freilich vornehm auf solche Kindereien herab und spielt den jungen Gelehrten; aber nach zehn Jahren ist aus dem, der später reifte, doch wohl ein tüchtigerer Mensch und ein brauchbarer Staatsbürger geworden.

In einer planmäßigen Erziehung sollten gleichwol eigentlich nützliche Unterhaltungssachen, woran die besseren Warenlager jetzt keinen Mangel haben, den Übergang zu ernsten Beschäftigungen machen. (M. s., was über die Mittel hiezu schon oben § 49, Anmerk. 1. bemerkt ist).

51. Kultur des inneren Sinnes.

Der innere Sinn besteht in dem Vermögen, sich Veränderungen und Zustände als die seinigen vorzustellen, oder sich seiner Ideen, Gefühle, Begierden, Leidenschaften, überhaupt dessen, was im Inneren vorgeht, bewußt zu werden. Dieses Vermögen entwickelt sich später in den Kindern, als das Bewußtsein äußerer Eindrücke und Veränderungen. Kinder sind noch nicht fähig, den Blick gleichsam in sich selbst zu kehren; ja die Erfahrung lehrt, daß viele erwachsene Menschen sich nie bis zu einem deutlichen Bewußtsein ihrer inneren Zustände

erheben. Gleichwohl ist es äußerst wichtig für die intellektuelle Ausbildung, daß auch diese Art von anschauender Erkenntnis frühzeitig geweckt und gefördert werde, denn gerade aus ihr geht das innere höhere Leben hervor. Man erwartet auch sonst vergebens daß junge Leute Sinn für die geistigen Zustände andrer Menschen haben sollen, wenn sie ihre eignen nicht wahrnehmen, man versucht umsonst, sie zu einer früheren Selbsterkenntnis zu bringen, wenn sie nie auf sich merken lernten. Noch weniger kann man darauf rechnen, daß ihnen die Freuden, welche das Anschauen des Wahren, Schönen und Guten erweckt, je bekannt werden, wenn sie in ihrer eignen Empfindung nichts finden, was dem allen entspricht. Bei jüngeren Kindern kann man indes noch nicht viel mehr thun, als sie oft auf ihr inneres Selbst führen; sie erinnern, wie sie bei gewissen Gelegenheiten empfunden, was in ihnen vorgegangen, wie sie mit sich gekämpft, wie sie nach etwas verlangt, es gehofft, erwartet, gefürchtet; wie ihnen vor, bei, nach einer guten oder bösen Handlung zu Mute gewesen; was sie geträumt, woher wohl der Traum entstanden; was sie sich eingebildet, wie die Einbildung von der Wirklichkeit verschieden gewesen. Wer ein wenig in Kinderseelen Bescheid weiß — wozu nichts mehr beiträgt, als ein häufiger Rückblick in seine eignen Kinderjahre — der wird ihnen das Interesse ihrer Zustände und Gefühle so genau beschreiben und so klar machen können, daß sie glauben, er habe selbst in ihr Geheimstes geblickt. Aber eben dadurch lernen sie, sich selbst, sei es auch anfangs noch so unvollkommen, beschauen; werden besonnen und sinnig im guten Verstande des Worts, und so immer mehr mit sich selbst bekannt. Es ist ein unaussprechliches Verdienst, ihnen früh zu dieser wichtigsten aller Bekanntschaften verholfen zu haben.

Anmerk. Was man durch Unterricht in reiferen Jahren hierzu beitragen könne, wird an andern Orten dieser Schrift gezeigt werden.

52. Kultur der Sprache in Verbindung mit den vorigen Bildungsmitteln.

Sehr zeitig fühlen Kinder das Bedürfnis, das verwirrte und verwirrende Chaos der Außenwelt, die auf sie einwirkt, zu teilen, zu ordnen, das Einzelne, was sie anschauen, was sie fühlen, was sie denken und begehren, anfangs durch gewisse Naturlaute, nach und nach durch artikulierte Töne oder Worte zu bezeichnen. Wer hat nicht mit Vergnügen und fast mit Bewunderung die unglaublichen Fortschritte selbst des schwächsten Kindes bemerkt, sobald es anfängt sprechen zu lernen; durch die Worte, als sinnliche mit den Begriffen verbundene Zeichen, jene, die ohne dies Mittel so leicht wieder verschwanden, fest zu halten und sie dem Gedächtnis zu übergeben. Diese Fortschritte sind so groß, daß, wenn der menschliche Geist sich in der Folge in eben dem Verhältnisse vervollkommnete, als in den ersten drei bis vier Jahren, er zu einer unglaublichen Vollkommenheit gelangen müßte. Wenn nun, wie

die Geschichte lehrt, die Sprache ganzer Nationen nur in dem Maße ausgebildet ist, als sie überhaupt in ihrer Verstandsbildung fortgerückt waren, — wie denn ein vollständiges Wörterbuch sehr wohl der beste Maßstab des Verstandes einer ganzen Nation genannt werden kann — so darf man mit Recht auch bei dem einzelnen Menschen schließen, daß, je größer seine Fertigkeit im Gebrauch der Sprache ist, desto vollkommner auch die Ausbildung seines Verstandes sein müsse. Denn Sprachreichtum setzt auch Reichtum an Vorstellungen voraus und macht zugleich zur Aufnahme fremder Ideen empfänglich. Je früher daher Kinder ihre Ideen deutlich und bestimmt aussprechen, desto sicherer kann man ihrer inneren Fortbildung sein. Aber man kann dies auch in der Erziehung befördern. Schon den kleinsten Kindern nenne man jedes Ding mit dem rechten Namen. Gebrauchen sie einen falschen, so werde es auf der Stelle berichtigt. Wenn ihre Gespielen sich unrichtig ausdrücken, mache man sie auf deren Fehler aufmerksam. Wenn sie etwas lesen, lasse man sich oft den Sinn des weniger bekannten Wortes erklären. Vor allem aber sehe man, so viel es immer möglich ist, dahin, daß sie nur in der Gesellschaft solcher Personen aufwachsen, von denen richtig gesprochen wird. Denn die Kultur der Sprache der Kinder darf sich auf keine Weise bloß auf die späteren Unterrichtsstunden einschränken. Das Wichtigste sollte schon in den früheren Jahren, wo sich die Sprachfertigkeit bildet, geschehen sein.

Anm. 1. Das Vermögen der Sprache steht mit dem Denkvermögen in dem engsten Zusammenhange. Daher der Abstand des Tieres von dem Menschen. Wie es kein Denken ohne Begriffe giebt, so giebt es keine Begriffe ohne Worte, und jede Bildung des Menschen ohne Sprache muß verhältnismäßig höchst dürftig bleiben, wie die Taubstummen beweisen. Aber je sorgfältiger der Erzieher darauf achtet, wie jenes Vermögen in dem Kinde sich bildet, und wie eine so geringe Zahl von Lauten in zahllos mannigfaltigen Verbindungen unter einander das Mittel wird, eine ganze Gedankenwelt aus dem Innern hervortreten zu lassen und für die feinsten Ideen und Ideenverhältnisse ein hörbares Zeichen zu finden: desto mehr muß er über dies tägliche Wunder, worauf niemand achtet, erstaunen. „Ein Kind von fünf Jahren — bemerkt der Verf. der Levana sehr wahr — versteht die Wörter doch, zwar, nur, hingegen, freilich, aber. — Und doch, wie schwer ist es, eine Erklärung davon zu geben! — Im einzigen Zwar steckt ein kleiner Philosoph."

2. Eben dieser Verf. und so auch Schwarz (Erziehungslehre, 3. T. 2. Abteil. S. 204 ff.) geben den sehr gegründeten Rat, im Sprechen mit den Kindern die Unverständlichkeit auch nicht zu sehr zu fürchten. „Selbst die Miene, der Accent und der ahnende Drang zu verstehen hellet die eine Hälfte, und mit der Zeit diese die andre auf." So ists! Aber dies macht die im § gegebenen Regeln nicht überflüssig, weil sich beides verbinden läßt und es doch immer allgemeines Gesetz bleibt, mit Kindern verständlich zu sprechen, und von Kindern

zu fordern, daß sie sich möglichst verständlich, also auch richtig und bestimmt, ausdrücken, um mit der Vermehrung der Begriffe auch an Reichtum in der Sprache zu gewinnen. Die Kinder der Landleute stehen darin den Städtern vorzüglich, eben wegen ihrer spracharmen Einsamkeit, nach.

3. Mehr hierher Gehöriges wird in der Didaktik bei dem Sprachunterrichte vorkommen.

53. Erweckung und Beförderung der Aufmerksamkeit.

Wenn die unzähligen Bilder und Eindrücke, welche dem Geiste der Kinder von allen Seiten durch die Sinne zuströmen, und selbst die Gegenstände des inneren Sinnes, die geistigen Veränderungen und Gefühle, nicht bloß leidentlich aufgenommen werden, sondern die Entwickelung und Wirksamkeit der inneren Kraft befördern sollen, so muß eine Thätigkeit des Geistes hinzukommen, wodurch das dunkel Gefühlte in Vorstellungen übergeht. Dieses versteht man unter der Wahrnehmung. Verbindet sich damit das Bestreben, sich dieser Vorstellungen deutlich bewußt zu werden, so entsteht die Aufmerksamkeit. Sie ist gewissermaßen die Seele alles Denkens. Ohne sie hilft alles Lehren und Unterrichten, helfen alle Anstalten, jungen Leuten viele Ideen zuzuführen, nichts. Sie haben Augen, Ohren und alle Sinne; aber sie sehen nichts, hören nichts, nehmen nichts wahr. Denn sie merken auf nichts. Ihre Seele ist entweder in einem beständigen Schlummer oder in einer ewigen Zerstreuung. Kein Gegenstand hält sie fest. Sie bekommen daher auch von keinem Gegenstande eine recht deutliche und anschauende Erkenntnis. Ein sehr wichtiger Teil der intellektuellen Erziehung wird daher das Bestreben sein, Kinder und junge Leute zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen, ein Geschäft, mit welchem man billig, wenn der eigentliche Unterricht anfängt, schon sehr weit gekommen sein sollte. Gewöhnlich aber denkt man bei der früheren Erziehung hieran noch gar nicht. Eben dadurch wird der nachfolgende Unterricht unglaublich erschwert.

Anmerk. Der Erzieher findet die Fixierung der Aufmerksamkeit bei einem Zögling nicht so leicht als bei dem andern. Einige haben einen hohen Grad natürlicher Geistesthätigkeit, welche sich, selbst bei sehr jungen Kindern, schon physiognomisch ausdrückt. Sie sehen, sie hören, sie greifen nach allem, indes bei andern sich nicht die geringste Spur von Neugierde regt. Noch andern fehlt es zwar nicht an Regsamkeit des Geistes, man bemerkt sie vielmehr in einem vorzüglichen Grade; aber sie ist zu wenig geordnet, schweift daher unaufhörlich umher, dauert bei keinem Gegenstande aus, so daß dieses Übermaß beinah eben so viel schadet, als jener Mangel, nur mit dem Unterschiede, daß es leichter ist, vorhandene Kräfte einzuschränken, als fehlende zu ersetzen. Bringen es gleich junge Leute von einer solchen ausgezeichneten Thätigkeit, die gemeiniglich mit einer natürlichen Lebhaftigkeit des Temperaments verbunden ist, nie bis zu dem Grade ausdauernder Aufmerksamkeit, der sich bei einem gewissen Mittelmaße

der Kräfte hoffen läßt, so kann doch auch bei ihnen durch Übung viel gewonnen werden.

54. Übung der Aufmerksamkeit. Praktische Regeln.

Als Übungsmittel verdienen folgende, auf psychologischen Erfahrungen beruhende, empfohlen zu werden: 1. Man fordere die Aufmerksamkeit nur für Objekte, die dem Alter und dem Grade der Ausbildung gemäß sind; daher in den frühesten Jahren nur für Gegenstände sinnlicher Anschauungen. Je mehr dadurch die Organe an Empfindlichkeit gewinnen, je geübter die Sinne werden, je reiner und stärker daher die äußeren Gegenstände auf sie wirken: desto leichter wird die Aufmerksamkeit angeregt werden. Dagegen sind zu frühe Ansprüche an die Aufmerksamkeit auf das Übersinnliche und Abstrakte das sicherste Mittel, die innere Thätigkeit zu unterdrücken. 2. Das Zeitmaß der von Kindern verlangten Aufmerksamkeit nehme mit den Jahren zu. Anfangs dehne man es nicht viel über die eigene Neigung der Kinder aus, damit die Anstrengung ihnen nicht lästig erscheine. Wer sie zu interessieren weiß, wird in ihrer Unterhaltung oft eher als sie selbst ermüden. 3. Je ungeübter ihre Seelenkräfte sind, desto mehr muß man vermeiden, sie durch mancherlei Objekte zu gleicher Zeit zu beschäftigen[1]). Erst nach und nach müssen sie lernen, auch auf Verschiedenartiges aufmerksam zu sein. Daher ist es im Anfange ratsam, alles, was die Aufmerksamkeit zu sehr ablenkt, zu entfernen; folglich weder zu gleicher Zeit körperlich zu beschäftigen, und daneben der Seele Begriffe zuzuführen, es sei denn, daß die körperliche Beschäftigung mit der Geistesthätigkeit zusammenhinge; noch, wenn es darauf ankommt, auf eine Sache recht aufmerksam zu machen, zu viel ähnliche in der Nähe zu lassen[2]). 4. Die Jugend ist um so aufmerksamer, je mehr die durch einen Gegenstand veranlaßte Thätigkeit ihrer Seele mit ihren übrigen Trieben und Neigungen zusammenhängt[3]). Da 5. die Aufmerksamkeit zum Teil eine freie Willensthätigkeit ist, so kann man sie auch durch Einwirkung auf den Willen befördern. Je mehr nun dem Verstande eine Kenntnis wichtig und unentbehrlich erscheint, je mehr Zusammenhang die Vernunft zwischen der Erwerbung derselben und dem künftigen Wohlsein entdeckt, desto geneigter wird auch der Wille sein, die Seelenthätigkeit ganz auf sie hinzulenken. Man mache also nur jenes dem Verstande recht anschaulich, die Wirkung wird nicht ausbleiben. 6. Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche Vielerlei, wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden, und die bei reiferen Jahren oft selbst klagen, daß es ihnen bei dem besten Willen so schwer werde, die Gedanken zusammenzuhalten, ohne sich zu zerstreuen, muß man beinahe durch alle Elementarübungen so führen, als wenn sie von vorn anfangen müßten. Nächstdem be-

achte man genau, worin der Grund ihrer Zerstreutheit liegt[4]), und biete alles auf, ihr zu wehren. Denn nichts hindert in der Folge Gründlichkeit im Lernen und Besonnenheit im Handeln so sehr, als Zerstreutheit der Seele.

Anmerk. 1. Gerade durch die Menge sinnlicher Gegenstände, welche man zu gleicher Zeit dem Auge der Kinder vorstellt oder durch das Gehör in ihre Seele bringt, vermindert man die Aufmerksamkeit. Sie zerteilt sich und verliert daher an Intension, was sie an Extension zu gewinnen scheint. Auch ermüdet sie früher, weil die Seele fühlt, daß sie so vieles auf einmal doch nicht fassen kann. Die eigentliche Kraft wird daher weder aufgeregt noch gestärkt. — So blättern z. B. Kinder in einem Buche, worin viele Bilder sind, je weiter sie kommen, immer schneller und fühlen zuletzt gar keinen Reiz mehr. (s. oben § 50, Anm. 3).

2. Ein Naturalienkabinet wäre daher nicht der bequemste Ort, einzelne Naturalien genau kennen zu lehren. Man müßte diese erst absondern. Nur nach und nach kann man mit der Übung der Aufmerksamkeit auch die Übung des Abstraktionsvermögens verbinden.

3. Was die natürliche Wißbegierde reizt, was angenehme oder auch selbst gemischte Gefühle hervorbringt, was die Erwartung spannt, was die Neigungen zu begünstigen oder für dieselben brauchbar zu sein scheint, das beschauen, das hören Kinder mit einer ausnehmenden Anstrengung, weil es Teilnahme erweckt. Im Gegenfalle findet man sie zerstreut. Da nun nicht alles, worauf man ihre Aufmerksamkeit lenken möchte, ein unmittelbares Interesse haben kann, so suche man ihm ein mittelbares zu verschaffen, indem man es mit irgend einem ihrer Triebe, irgend einer ihrer Neigungen in Verbindung bringt. So würde es z. B. leicht sein, sie auf die Theorie der mechanischen Gesetze aufmerksam zu machen, sie die feineren Merkmale der Produkte im Tier- und Pflanzenreiche begreifen zu lassen, wenn sie von jenen eine Anwendung bei ihren Spielen, von diesen einen Vorteil für ihre kleinen Sammlungen von Naturalien bemerkten. — Bei andern würde schon der Ehrtrieb ersetzen, was der eigenen Neigung abginge. Man dürfte nur Wetteifer erwecken, wer am schärfsten aufmerken und am treuesten behalten werde. So lernt die jugendliche Seele ihre Thätigkeit fixieren, ohne daß sie es selbst weiß, daß man dies mit ihr zur Absicht habe.

4. Oft ist es eine bestimmte Idee, ein Wunsch, eine Aussicht oder eine Befürchtung, was die Gedanken beständig abzieht. Manche verlieren die Aufmerksamkeit augenblicklich, weil sie nicht innerlich ruhig sind, oder beständig fürchten, nicht fertig zu werden, es nicht recht zu machen. Bei andern ist es die unverhältnismäßige Lebhaftigkeit der Phantasie, die ihnen unaufhörlich neue Bilder zuführt. Andre unternehmen auf einmal zu viel, wollen alles Versäumte plötzlich nachholen, und werden so von einem zum andern gerissen. Ehe nicht alle diese Ursachen gehoben sind, wird man vergebens hoffen, Aufmerksamkeit zu erlangen. Aller Rat, den man geben kann, muß sich daher auf die Entwöhnung von jenen Fehlern beziehen.

M. vergl. Resewitz Abhandlung: Was ist Aufmerksamkeit, und wie kann sie erweckt werden? Desgleichen: Praktische Regeln, die Aufmerksamkeit der Jugend zu erwecken und fest zu halten, in dessen Gedanken und Vorschlägen, 1. Teil, S. 66 ff. und in Wagners Beiträgen zur philos. Anthropologie, über Zerstreuung in pädagog. Hinsicht. 1. B. S. 77 f. — Über Aufmerksamkeit siehe namentlich die Arbeiten aus der herbartischen Schule: Waitz, Ziller, Stoy. — Wiefern beim eigentlichen Unterricht durch gewisse Methoden die Aufmerksamkeit befördert werden könne, gehört in die Unterrichtslehre.

55. Kultur der Einbildungskraft.

Die Einbildungskraft (Phantasie) bewahrt nicht nur alle äußeren und inneren Anschauungen, sondern vermag sie auch selbstthätig wieder hervorzurufen, das in der Natur Getrennte zu verbinden, das Verbundene zu trennen, und so ein Neues, dem nichts in der Wirklichkeit entspricht, zu schaffen. Selbst die versinnlichten höchsten und letzten Ideen der Vernunft (die Ideale) sind ihr Erzeugnis. Sie steht nicht nur mit den übrigen Seelenkräften, vorzüglich mit dem Anschauungs- und Gefühlsvermögen im engsten Zusammenhange, sondern hat auch sehr oft durch Erhöhung des letzteren zur Innigkeit, Wärme und Begeisterung für den Gegenstand, den entschiedensten Einfluß auf alle Arten menschlicher Bestrebungen [1]). Es zeigt sich aber nicht bloß dem Grade nach, in welchem sich die Phantasie bei einzelnen Zöglingen äußert, sondern auch in Hinsicht der Objekte die größte Verschiedenheit. Der Hauptgrund derselben liegt immer in der Individualität der ursprünglichen Anlage. Auch äußere Einflüsse, die teils von allem, was auf den Körper wirkt, dem Klima, der Nahrung, den Umgebungen, teils von der ganzen äußeren Lage in den Jahren der Kindheit und Jugend, zuweilen von früher Einsamkeit, zuweilen vom ersten Umgang ausgehen, haben nicht geringen Anteil an einer schwachen oder starken, lebhaften, feurigen, reichen oder armen Phantasie [2]). Es ist die Aufgabe der Erziehung, zu erhalten, zu stärken, zu bilden was die Natur gegeben hat, aber dabei nicht zu vergessen, daß diese Seelenkraft nur unter der Bedingung des Gleichgewichts der übrigen geistigen Kräfte wohlthätig wirkt; im Gegenteil aber eine ungeregelte, ausschweifende und zügellose Phantasie allen Verirrungen aussetzt. Sie hat daher teils zu überlegen, ob bei den einzelnen Zöglingen mehr Erweckung und Aufregung oder Mäßigung zu bezwecken ist; welche Mittel dazu anzuwenden sind [3]); auf welche Gegenstände sie gelenkt, an welchen sie geübt werden muß.

Anmerk. Zur näheren Erläuterung des Gegenstandes hier noch folgende Bemerkungen:

1. Es gab eine — doch ziemlich schnell vorübergegangene — Periode der Erziehung, welche der Kultur der Phantasie nicht günstig war, in der man verlangte, daß man sich von den frühesten Jahren an nur an den Verstand der

Kinder wenden und sie fast überverständig machen sollte. Alles Poetische, alles Ideale hielt man für gefährlich, für den Weg zur Schwärmerei. Etwas Schlimmeres kannte man nicht. — Viele der neuesten Pädagogiker kehren die Sache um und möchten fast nur Phantasiemenschen erziehen. Die Phantasie ist ihnen das Höchste im Menschen. Wohin auch dies führt, liegt am Tage. Der gröbste, sinnlichste Mystizismus, Aberglaube und Schwärmereien aller Art finden dadurch eine Schutzwehr; selbst die Moralität kommt dabei in Gefahr. — Wenn irgendwo, so liegt hier das Wahre in der Mitte. Die Phantasie kann den wohlthätigsten Einfluß auf die ganze innere Bildung des Menschen äußern; sie kann die Quelle seiner reinsten Freuden werden und ihm namentlich den Genuß der Natur und der Kunst unendlich erhöhen. Aber sie kann ihn auch in ein Labyrinth führen, aus dem ihn zu retten zuletzt die Vernunft den Faden verliert.

2. Keine Erziehungskunst vermag zu ersetzen, was die Natur gänzlich versagt oder nur sehr dürftig gegeben hat. Eine feine, reizbare Organisation, eine innere Lebendigkeit der geistigen Kräfte ist allein ihr Werk. Aber allerdings macht es auch einen großen Unterschied, ob das Kind frühzeitig mit mannigfaltigen, freundlichen oder trüben, lichten oder dunklen Bildern umgeben war; ob durch seine erste Lage mehr seine unteren Seelenkräfte, oder schon früh die höhern Nahrung fanden; ob die Seelenthätigkeit geschärft oder abgestumpft, fixiert oder unaufhörlich zerstreut ward. Am wenigsten ist die Zerstreuung durch immer wechselnde äußere Gegenstände der Einbildungskraft vorteilhaft. Stille, ungestörte Einsamkeit, häufiger Naturgenuß, Beschäftigung mit großen Erscheinungen in der Natur- und Menschenwelt, alles dies hat die größten Dichter gebildet.

3. Bleibt gleich die natürliche Anlage die Hauptsache, so ist doch auch die Phantasie einer Kultur eben so fähig als bedürftig. Geweckt und geübt wird sie

a) schon durch frühe Übung der Sinne — damit diese sogleich die äußeren Gegenstände schärfer fassen und der Seele vollkommenere Bilder zuführen. S. oben § 44, 45. Daneben

b) fange man die strengeren Übungen des Verstandes nicht zu früh an; beschäftige mehr mit anschaulichen Kenntnissen, als mit abstrakten Begriffen, und töte vor allen Dingen nicht eine ohnehin schwache Phantasie vollends ganz durch leeren Wortkram. Man lasse daher

c) junge Leute viel sehen, viel hören, viel erfahren, sie in die verschiedensten Situationen kommen; beschäftige sie fleißig mit Werken der Einbildungskraft, besonders der Dichtkunst, die ja recht eigentlich für das jugendliche Alter gehört, so wie sie selbst ursprünglich das Produkt des Jugendalters fast aller Nationen ist. Wenn in diesem Alter der Zögling keinen Sinn für schöne Dichtung hat, so wird man sicher sein können, ihn im männlichen Alter völlig ausgetrocknet zu finden, wie dies der Fall bei so vielen Gelehrten und Geschäftsmännern ist.

d) Man mache überhaupt den Geist der Zöglinge selbstthätig nach den weiter unten (§ 61) vorkommenden Regeln. Dadurch werden sie nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich regsam werden, und selbst, wenn ihre äußere Wirksamkeit gehemmt ist, wird ihre Phantasie immer geschäftig sein.

e) Auch die alles veranschaulichende Lebendigkeit des Unterrichts kann viel dazu beitragen. (Hiervon bei der Unterrichtslehre).

4. Über die Gegenstände, womit die Einbildungskraft zu beschäftigen ist, bemerken wir:

a) Je interessanter, nützlicher, dem Alter angemessener, auch sittlich vortrefflicher sie sind, desto besser. — Schändliche, widrige, groteske, unreine Bilder, alles, was im physischen und moralischen Sinne Karrikatur ist, sollte davon ausgeschlossen sein.

b) Den Sinn für das Symbolische oder Bedeutsame zu bilden, ist um so empfehlenswerter, je mehr zu wünschen ist, daß der Mensch in allem etwas Bedeutsames finde, auch in dem Leblosen und Vernunftlosen, wodurch dem Toten Leben und der Materie Geist gegeben wird. Gedichte, Märchen, Fabeln, Parabeln besonders, dann auch Versuche, Kinder selbst in den sie umgebenden Gegenständen das Symbolische finden zu lassen, sind Mittel dazu. Anleitung geben Herders Palmblätter, Krummachers Parabeln (2 Bde. 1814 und 1815) und desselben Apologen und Paramythien 1809. Man vergl. die Vorrede dazu, die auch für den Jugendlehrer lehrreiche Winke enthält.

c) Doch sollte man nicht wenigstens alle Fabeln, alle Feereien, alle Geistermärchen den Kindern entziehen? — Ich glaube nicht, obwohl strenge Auswahl nicht fehlen darf. Denn 1. „sind wir Menschen — wie Herder so wahr bemerkt hat — einmal so organisiert, daß wir die Dichtung nicht entbehren können. Unsre Vernunft bildet sich nur durch Fiktionen; wir können nie ganz ohne Dichtung sein. Im Dichten der Seele, unterstützt vom Verstande, geordnet von der Vernunft, besteht das Glück unsres Daseins. Ein Kind fühlt sich nie glücklicher, als wenn es imaginiert und sich sogar in fremde Situationen und Personen hinein dichtet." — Daher machen 2. Fabeln und Märchen der Jugend ein unbeschreibliches Vergnügen. Dies würde zwar noch nicht allein für ihren Gebrauch entscheiden. Aber wie leicht ist es, wenn es erst nötig gefunden wird, sie zu überzeugen, daß es Dichtung sei. Daß 3. die Liebe zum Wunderbaren, welche (und doch wohl nicht ohne Zweck, doch wohl als Vorahndung eines Höheren und Unendlichen außer uns?) in der Natur liegt, dadurch einigermaßen genährt wird, ist nicht zu leugnen. Aber auch dies schadet wenig, sobald nur daneben die Aufklärung des Verstandes über die Naturgesetze und ihre Wirksamkeit immer fortgeht. Vor dieser verschwinden schon im Knabenalter alle abenteuerlichen Dichtungen — die gleichwohl belehrend sein konnten — wie Nebel vor der Sonne. Wer der Einbildungskraft dadurch in Hinsicht auf Aberglauben und Wundersucht eine schädliche Nahrung zu geben fürchtet, der müßte auch die Mythologie und vor allem die Bibel aus dem Unterrichte verbannen. Schon an dieser lehrt die Erfahrung, daß man zu viel fürchtet. Nur sei 4. die Auswahl der Fabeln und Märchen streng, und der moralische Zweck immer hervorstechend. Es herrsche Geschmack darin; es liege ihnen gesunde Vernunft zum Grunde. 5. Geister- und Gespensterhistorien verbanne man ganz, weil sie nicht nur Kinder furchtsam machen und erhalten, sondern weil auch ein schädlicher Eindruck, selbst bis ins reifere Alter, oft auf das ganze Leben, davon zurückbleibt. Erst in den Jünglingsjahren kann man sie zur Übung des Urteils gebrauchen, um entdecken zu lassen, wie auch scheinbare Wunder natürlich zu erklären sind.

Mit diesen hier geäußerten Grundsätzen stimmt Trapp im Revis. Werk VIII. T., S. 150 ff. meist überein. Dagegen aber wollen Funk, Villaume, Campe alle Märchen verbannt wissen. Wie viel froher und gewiß unschädlicher Genuß würde dadurch den Kindern entzogen werden! Rousseau — unnötig bange vor falschen Vorstellungen und ganz den Gewinn für die Phantasie übersehend, vielleicht weil er selbst zu oft das Opfer seiner glühenden Phantasie geworden war, — verwirft selbst den Gebrauch von Fabeln für Kinder, empfiehlt sie aber für Jünglinge. S. Emil im Revis. Werk, XII, 501—506, XIII, 402 und Campens dadurch veranlaßte Abhandlung: Über den Gebrauch der äsopischen Fabeln bei der Erziehung, in der Sammlung kleiner Erziehungsschriften, II. T. § 55. — Neuerdings haben über diesen Gegenstand geschrieben: J. Klaiber, das Märchen und die kindliche Phantasie, Stuttgart 1866; Dr. A. Weber, das

Märchen als Erzählungsstoff im Kindergarten (Kindergarten Nr, 1, 1873); A. W. Grube, Pädagog. Studien und Kritiken, I. Bd. VI, Leipzig 1860; Prof. Ziller, in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, Langensalza, Beyer; Dr. Rein, Pädagog. Studien, XX. Heft, Eisenach, Bacmeister 1878.

5) Man mäßigt und zügelt die Einbildungskraft, die vorherrscherd eben so sehr der moralischen Bildung als der Kultur des Verstandes gefährlich werden kann, wenn man teils verhütet, daß der Phantasie nicht zu viel Bilder, selbst an sich unschädliche, zugeführt, und Kinder, sei es nun durchs Lesen oder auf andere Weise, zu sehr aus der wirklichen Welt in eine fremde, ideale versetzt werden, (von welcher Seite allein schon das Theater für phantasiereiche Zöglinge gefährlich werden kann); teils durch unablässige Beschäftigungen der übrigen Seelenvermögen, des Gedächtnisses, des Urteils durch Übungen des Verstandes an ernsten Gegenständen und besonders den Sprachen.

Übrigens wird dem praktischen Erzieher auch hier die Vergleichung philosophischer Abhandlungen über die Einbildungskraft von Muratori, Meister, Maß, Anlaß geben, tiefer in die Materien einzudringen und sich selbst noch weitere praktische Regeln aus der Natur dieses Seelenvermögens abzuleiten.

56. Kultur des Gedächtnisses.

(Man vergleiche die ausführlichere Behandlung dieser Materie, besonders der künstlichen Mnemonik, in der 5ten Beilage am Ende dieses Teils).

Das Gedächtnis bewahrt die Eindrücke, welche der äußere oder innere Sinn aufgenommen hat. Wenn es daher nicht einen gewissen Grad von Vollkommenheit erreicht, so ist Verstandesbildung fast undenkbar, und alle übrigen Seelenkräfte müssen leiden. Von dem Vorurteil, als ob ein vorzügliches Gedächtnis auf Schwäche des Verstandes schließen lasse, kommt man immer mehr zurück; und wenn die verkehrte Methode, welche in vielen Schulen herrschend geworden war, das Gedächtnis auf Unkosten des Verstandes zu üben, einige fast zu gleichgültig gegen die Kultur desselben machte, so sieht man doch schon allgemeiner wieder ein, wie äußerst wichtig diese Kultur, besonders in den Jahren der Jugend, sei. Täglich hört man selbst sehr gebildete und gelehrte Männer über Schwäche des Gedächtnisses klagen. Aber schwerlich hat sich schon jemand im Ernst beschwert, daß er dessen zu viel habe. (Tantum scimus quantum memoria tenemus). Jene Kultur wird bei einigen Zöglingen durch die Natur selbst in hohem Grade erleichtert; es mag nun der Grund in den Organen des innern Sinnes, mit welchen offenbar die Gedächtniskraft sehr genau, wenn gleich für uns unerklärbar, zusammenhängt, oder in einer frühen und zweckmäßigen Ausbildung liegen. Andre hingegen scheinen darin so unglücklich organisiert, daß man fast in Versuchung kommt, ihnen alles Gedächtnis abzusprechen. Die ersteren sind wieder von verschiedener Art. Bei einigen ist die natürliche Vollkommenheit der Gedächtniskraft nur einseitig und äußert sich durch die Leichtig-

keit, womit sehr viele und mannigfaltige Ideen schnell und in einer bestimmten Ordnung behalten werden. Bei andern kommt noch die Festigkeit hinzu, auch nach langer Zeit empfangene Vorstellungen wieder zu erneuern oder sich ihrer, und zwar genau und bestimmt, wieder zu erinnern, wodurch eigentlich das Gedächtnis erst recht brauchbar für den Verstand wird. Denn wenn die erste Vollkommenheit des Gedächtnisses nur das Auswendiglernen erleichtert, so erleichtert diese das Denken. Ihr kommt es weniger auf die Zeichen, als auf die Begriffe an, in welcher Hinsicht man auch nicht unbequem ein Zeichen- und ein Sachgedächtnis unterschieden hat. Es ist wichtig für den Erzieher, diese psychologischen Bemerkungen nicht zu übersehen.

Anmerk. Auch die sorgfältige Kultur kann oft den einen Zögling nicht zu der Vollkommenheit des Gedächtnisses bringen, deren ein andrer fähig ist. Im ganzen aber ist das Gedächtnis sehr bildsam, und auch das schwächste kann gestärkt werden. Etwas geschieht dazu schon durch die Gewöhnung an Aufmerksamkeit. Denn zerstreute Menschen sind in der Regel auch vergeßlich. Nichts macht auf sie einen Eindruck, der tief genug wäre, um fest gehalten zu werden. Aber das Wichtigste ist Übung. Diese haben die Alten in eine eigene Kunst unter dem Namen der Mnemonik (Memoria artificialis) gebracht, deren allgemeinere Grundsätze auf den Gesetzen der Ideenvergesellschaftung (Associatio Idearum) beruhen, wie denn diese auch jetzt noch die Grundlage aller Gedächtnisübungen sein müssen. Eine Beschreibung und Kritik jener Kunst enthält die 5te Beilage.

57. Gedächtniskultur. Praktische Regeln.

Folgende praktische Regeln zur Bildung des Gedächtnisses hat die Erfahrung bewährt.

1. Man fange sehr frühzeitig an, Kinder zu gewöhnen, etwas zu behalten und zu wiederholen. Ihre dazu nötigen inneren Organe bekommen dadurch eine gewisse Festigkeit, deren öftere Anwendung unvermerkt eine Gewohnheit wird. 2. Man übe sie, eben sowohl die Zeichen, vornehmlich die Worte, als die Sachen zu behalten. Was ihnen natürlich am leichtesten wird, muß bestimmen, was man außerdem am sorgfältigsten zu üben hat. 3. Behalten sie nur Worte sehr leicht, wohl gar unverstandene, so trage man eben darum Sorge, daß sie auch Begriffe und Sachen einzeln und im Zusammenhange fest halten lernen. Sonst kann wirklich ein unermüdbares Gedächtnis dem Verstande nachteilig werden.[1]) Wird es hingegen 4. ihnen leicht, eine Menge Ideen fest zu bewahren, sehr viel von dem, was sie gehört, oder gesehen, oder gelesen, wieder zu erzählen, aber ohne Ordnung und Zusammenhang, wenigstens ohne imstande zu sein, auch einzelne Wörter wieder zu geben: so vernachlässige man auch diese nicht. Denn es hat mannigfaltigen Nutzen, Namen, Zahlen, Stellen aus Briefen oder Büchern

wörtlich treu im Gedächtnis aufbewahren zu können. Man mache daher täglich einige — nur nicht unverständliche — Wörter, und nach und nach immer mehrere in gleich kurzer Zeit, zur Aufgabe. Dann gehe man zu längeren Abschnitten fort und gebe der Übung Reiz, teils durch die Wahl dessen, was sie lernen müssen, teils durch erweckten Wetteifer, teils durch den Gebrauch, welchen sie davon berechnen können. 5. Man lasse keinen Tag hingehen, wo nicht das Gedächtnis auf irgend eine Art geübt werde; nicht nur bei denen, welche schwer behalten, aber durch tägliche Übung immer leichter lernen, sondern ganz vorzüglich bei solchen, die ein schnelles, aber kein treues Gedächtnis haben, und wo es daher oft nötig ist, die einmal gesammelten Ideen wieder aufzufrischen. 6. Statt gegen junge Leute von schwachem Gedächtnisse streng zu sein und ihnen dadurch vollends alles Auswendiglernen verhaßt zu machen, sinne man vielmehr auf allerlei Erleichterungsmittel.[2] 7. Man setze einen hohen Wert auf die Kultur des Gedächtnisses, besonders sofern sie das Werk eines mühsamen und unverdrossenen Fleißes ist.[3])

Anmerk. 1. Man lasse z. B. fleißig wieder erzählen; einen Vortrag dem Inhalte nach wiederholen; wenn eine Seite eines Buches gelesen ist, es beiseit legen und die Ideenfolge angeben, oder den Faden eines Gespräches rückwärts bis zur ersten Idee verfolgen. —

2. Die Erleichterungs- und Bildungsmittel ergeben sich aus dem allgemeinen Gesetz der Ideenvergesellschaftung, welches die besonderen Gesetze der Gleichzeitigkeit, der Ähnlichkeit, der Stetigkeit und des Kontrastes in sich schließt. — Zeit und Ort rufen die Vorstellung zurück, die ehemals damit verbunden war. Hauptbegriffe erinnern an die untergeordneten. Zeichen, womit man schwer zu behaltende Stellen anstreicht, erinnern an das Bezeichnete. — Das sinnliche Bild, das von dem Ganzen einer Sache der Seele vorschwebt, führt auf die einzelnen Teile. — Das Ähnliche führt auf das Unähnliche, und umgekehrt. — Was laut gelesen wird, behält sich besser, als was man in der Stille lernt. — Selbst die Tageszeit erleichtert oder erschwert das Lernen. Ist man ermüdet so sind alle Eindrücke schwach.

3. Wenn man mehrere junge Leute zu erziehen hat, stelle man von Zeit zu Zeit mnemonische Kampfspiele an; z. B. wer am fehlerlosesten eine langsam vorgesagte Reihe von Namen oder historischen Daten, desgleichen von sinnlichen, dann auch übersinnlichen Begriffen wiederholen — in der kürzesten Zeit eine Strophe eines Gedichts behalten — den Inhalt eines vorgelesenen Briefes mit den wenigsten Abweichungen wiedergeben — eine angeschriebene und wieder ausgelöschte lange Zahlenreihe am richtigsten aus dem Kopfe nachschreiben kann. Dies alles können Beschäftigungen leerer Viertelstunden sein, die für das folgende Leben von trefflichem Nutzen sind und bei dem eigentlichen Unterricht in Sprachen und Wissenschaften ihren unmittelbaren wohlthätigen Einfluß äußern werden.

Auch bei diesen Übungen gehe man Schritt vor Schritt. Z. B. Anfangs sei die Aufgabe: „Wer sagt, ohne zu fehlen, folgende Worte nach: Aal, Adler,

Affe, Ameise, Amsel, Auerhahn? — Oder: Bach, Dach, Fach, Rauch, Bauch, Schlauch? (Das Behalten ist hier durch die alphabetische Ähnlichkeit, und daß es lauter Tiernamen sind, sowie durch den Reim erleichtert). Schon schwerer wäre: Bad, Ball, Biber, Bulle, Bock, Buxbaum, Bart, Bette, Brot, Bier, Buchstabe. (Hier hilft bloß der Anfangsbuchstabe). Noch schwerer: Blut, Staub, Wasser, Speise, Fleisch, Fisch, Meer, Erde, Strom, Buch, Tier u. s. w." — Gereimte Gedichte werden leichter als reimlose behalten. Zu den übrigen Vorschlägen wird man sich leicht Beispiele denken können. — Sachen, die man nie in einer bestimmten Ordnung zu wissen nötig hat, lasse man selten in einer bestimmten Folge auswendig lernen, oder binde sich wenigstens beim Aufsagen nie daran.

58. Kultur des Verstandes.

Was das Sprichwort sagt: „der Verstand komme nicht vor den Jahren", ist an sich vollkommen gegründet, und die Erfahrung bestätigt es oft durchgängig, daß selbst eine frühe glückliche Bildung der übrigen Kräfte, Reichtum an Kenntnissen, großes Gedächtnis und lebendige Phantasie, noch immer etwas von der höheren Denkkraft sehr verschiedenes sind, die sich in der Deutlichkeit der Begriffe, der Richtigkeit der Urteile, der Bündigkeit der Schlüsse offenbart. Indes sind doch alle bisher angeführten Bemühungen für die geistige Bildung Vorbereitung der Periode des Verstandes und der Vernunft, welche das letzte Ziel aller intellektuellen Erziehung ist. Denn die Sinne sind an äußern und innern Anschauungen geübt. (46, 47). Ein reicher Vorrat von Ideen und Bildern ist dem Gedächtnis und der Einbildungskraft anvertraut. (48, 49, 56, 57). Die Aufmerksamkeit ist angeregt und gestärkt. (53). Es kommt nun ferner darauf an, den Verstand zu üben, sich alle Vorstellungen immer mehr zu verdeutlichen, sie richtig zu verbinden, zu kombinieren, zu trennen, d. i. sicher urteilen zu lernen, und durch Verbindung der Urteile auf dem Wege des Schließens zu neuen Einsichten und Überzeugungen zu gelangen. Dies ist die fernere Aufgabe der Kultur des Verstandes.

59. Beförderung der Deutlichkeit der Vorstellungen.

Weder die Menge der Vorstellungen, weniger noch die Menge der Namen oder Bezeichnungen, welche Kinder ins Gedächtnis gefaßt haben, verbürgt allein schon Klarheit und Deutlichkeit in ihrem Bewußtsein. Daher ist zunächst genau darauf zu achten, ob sie sich auch der Merkmale gehörig bewußt wurden, ob sie Teilvorstellungen von Totalvorstellungen gehörig unterscheiden und Rechenschaft davon geben können, oder ob nur ein dunkles Bild von dem Ganzen des Gegenstandes in ihrer Seele zurückgeblieben ist. Zu dem Ende lasse man sie oft, was sie gesehen und gehört haben, genau beschreiben. Wo sie irren, da berichtige man den Irrtum nicht sogleich durch unmittelbare Belehrungen, sondern lasse sie ihn, wo es möglich ist, selbst, durch nochmaliges An-

schauen des Objektes, bemerken. Hierbei werden sich die Vorteile der oben (46—52) beschriebenen Sinnenübungen und Beschäftigungen der Aufmerksamkeit ganz vorzüglich äußern. Ähnliche Versuche mache man bei allgemeineren oder eigentlichen Verstandsbegriffen, so bald die reiferen Jahre derselben empfänglich machen. Bei diesen Übungen lasse man auch der jugendlichen Seele Zeit; kündige die Aufgabe, das Geschaute, Gehörte wieder lebendig darzustellen, vorher an, veranlasse vorbereitendes Nachdenken darüber, das zuerst sich selbst von allem Rechenschaft giebt. Durch diese innere Thätigkeit gewinnt der Verstand Wachstum und Reife.

Anmerk. Beispiele solcher Übungen wird man im 2ten Teil in dem Abschnitte der Unterrichtslehre finden, welcher von der ersten Erweckung des Nachdenkens handelt.

60. Bildung der Urteilskraft.

Aus der Verbindung oder Trennung verschiedener Objekte im Verstande entstehen Urteile. Kinder fangen sehr frühzeitig an, den Gegenständen ihrer Erkenntnis gewisse Eigenschaften zuzuschreiben oder abzusprechen und ihre Verhältnisse gegen einander zu bestimmen. Je richtiger nun ihre Vorstellungen von den Gegenständen sind, desto richtiger werden auch ihre Urteile, desto mehr zeigt sich der gesunde Verstand, und je öfter sie richtige Urteile fällen, desto reifer wird die Urteilskraft. Es ist also schon durch vorhergegangene Übungen der Sinne, so wie durch die Verdeutlichung der Begriffe der Beförderung einer gesunden Urteilskraft vorgearbeitet. Aber es giebt noch gewisse eigentümliche Übungen, welche sich auf diese für die ganze Verstandesbildung so wichtige Seelenkraft, ohne die alles Lernen und Wissen fast gar keinen Wert hat, beziehen. Sie gehen von der allgemeinen Regel aus: den jugendlichen Geist zur Selbstthätigkeit zu gewöhnen, und die Urteilskraft vielmehr durch Veranlassung eigner Anwendung zu bilden, als bloß durch Unterricht urteilen zu lehren oder falsche Urteile zu berichtigen. Wer Kindern beständig vordenkt, der erreicht den Zweck, sie, was doch die Hauptsache bleibt, nachdenkend zu machen, gerade am allerwenigsten. Denn neben der natürlichen Thätigkeit des menschlichen Geistes, welche ohnehin in verschiedenen Subjekten sehr verschieden ist, ist doch auch eine gewisse Trägheit und Arbeitsscheu sehr allgemein, die es sich gar bald gefallen läßt, wenn man ihr die Mühe ersparen will, sich anzustrengen. Daher in der menschlichen Gesellschaft so viel mehr Nachsprecher als Selbstdenker und Selbstprüfer; daher so viel sklavische Anhänglichkeit an die ungereimtesten Sätze, die nichts als Altertum und Überlieferung von Vater auf Sohn für sich haben und gleichwohl den einleuchtendsten Urteilen des unbefangenen Verstandes den Eingang versperren. Diese ohnehin schon so zahlreiche Klasse wird ein Erzieher vermehren, der

1. von Kindheit an seinen Zöglingen vorsagt, statt sie selbst untersuchen und entdecken zu lassen, wie und was etwas sei; 2. der ihre fehlerhaften Urteile, die gleichwohl ihren sehr guten Grund in der Beschaffenheit ihrer Sinnenwerkzeuge, oder in dem trüglichen Schein, oder in dem Mangel an Erfahrung haben können, auf der Stelle selbst berichtigt, oder sie gar durch harte Äußerung über ihre Unwissenheit — wo sie oft aus ihrem Standpunkt das Rechte sehen — niederschlägt; 3. der — statt alle die unvermeidlichen Verirrungen des Verstandes als Wege zu betrachten, welche doch endlich zur Wahrheit führen, und nur da zu warnen, wo es Gefahr hat — vielmehr dem Geiste nach klösterlicher Weise beständig Fesseln anlegt, ihn daran führt und eben dadurch verhindert, daß er auch einmal, sich selbst überlassen, den Weg finden lerne.

61. Beförderungsmittel der Selbstthätigkeit im Urteil.

Dagegen befördert man die Selbstthätigkeit des Zöglings in der Anwendung seines eignen Verstandes: 1. durch häufige Aufforderungen, über Dinge, welche innerhalb des Gesichtskreises der Jugend liegen, Urteile zu fällen; 2. durch beständige Gewöhnung, von allen Dingen dieser Art Grund und Ursach anzugeben, folglich nicht leichtgläubig zu sein; 3. durch geflissentliche Erschwerung mancher Aufgabe, statt der falschen Erleichterungsmethode, bei welcher keine Kraft der Seele gespannt wird; 4. durch das Bemühen, wenn geirrt ist, den Grund des Irrtums selbst finden zu lassen; betrifft es sinnliche Gegenstände, durch Annäherung und genauere Untersuchung der Objekte; betrifft es Verstandesideen, teils durch Zuhilfenehmen der Erfahrung, teils durch Entwickelung der Begriffe; 5. durch Veranstaltung recht vieler Gelegenheiten, wo sich besonders der praktische Verstand, oder die Fertigkeit gewisse Begriffe und Kenntnisse auf vorkommende Fälle mit Leichtigkeit anzuwenden, äußern kann; wozu selbst Vergnügungen, Ausführung kleiner Pläne, in den Weg geworfene Schwierigkeiten Anlässe werden können; 6. durch öfteres, gemeinschaftliches Überlegen, wie dieses und jenes anzufangen, und durch Achten auf die eignen Vorschläge, die Kinder thun; wobei man sich die Miene geben kann, nicht selbst auf alles gekommen zu sein, um ihnen das Vergnügen zu verschaffen, sich als Schöpfer dieser und jener Idee zu betrachten, und ihnen dadurch zum Selbstgefühl und zum Genuß ihrer Kräfte zu verhelfen. Besonders kann aber 7. die Methode des eigentlichen Unterrichts und die Wahl des ersten Lehrstoffs sehr viel hierzu beitragen, wovon in der Unterrichtslehre das Weitere.

62. Übung des Scharfsinns und Witzes.

Indem man die Urteilskraft übt, übt man zugleich den Scharfsinn, welcher auch die kleinsten Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten zwischen den Vorstellungen zu bemerken fähig ist, und, wenn die Einbildungs-

kraft daran mehr Anteil als der Verstand hat, Witz genannt wird. Obgleich auch hier die natürliche Anlage größtenteils entscheidet, bis zu welchem Grade beide Vermögen vervollkommnet werden können, so sieht man doch aus der Erfahrung, daß die Kultur nicht ganz ohne Erfolg bleibt. Diese Kultur ist wiederum vornehmlich die Sache des Unterrichts. Aber auch im täglichen Umgange kann die Erziehung dazu mitwirken. Dies geschieht 1. durch mancherlei Aufgaben, sinnliche Gegenstände zusammenzustellen, ihre Ähnlichkeiten aufzufinden und genau zu bezeichnen; 2. im Gespräch, durch Vorlegen verwickelter Fälle; durch Aufforderung, sehr ähnliche Sätze, oder auch zwar sehr ähnliche, jedoch in einem Punkt verschiedene Maximen und Handlungen von einander zu unterscheiden; durch Mitteilung feinerer Sprachbemerkungen, z. B. über wirkliche und scheinbare Synonymen, desgleichen echt witziger Einfälle, um zu erforschen, ob sie gefühlt werden und Vergnügen erwecken; durch Erzählen lächerlicher Züge, die zu Äußerungen des Witzes auffordern; durch Veranlassung zu geistreicher Kombination des scheinbar Ähnlichen, erst in der Sinnenwelt, dann in der moralischen; endlich auch durch Zurechtweisungen bei allem unechten und geistlosen Witz. Nicht ganz verwerflich sind auch als Übungen des Scharfsinnes und Witzes, 3. mancherlei Spiele, namentlich eigentliche Verstandesspiele, als Rätsel, Charaden, oder einzelne, zur Zusammensetzung einer Geschichte verteilte Wörter; dann auch Gesellschaftsspiele, wo etwas zu erfinden, zu erraten ist, wo es auf witzige Einfälle und Aufgaben ankommt, zumal wenn man nicht, wie z. B. bei den gemeinen Pfänderspielen meistenteils geschieht, bloß auf fade Possen oder die ersten besten Einfälle ausgeht, sondern auf Geist und Verstand ein wirklicher Wert gesetzt wird.

Anmerk. 1. Wohl bemerkt Richter in der Levana (2. Teil S. 374):

„Man sollte Schlözers Methode in der Geschichte (bekanntlich war er ein Meister im Kombinieren!) auch in andern Wissenschaften nachahmen. Ich gewöhnte meine Zöglinge, die Ähnlichkeiten aus entlegnen Wissenschaften anzuhören, zu verstehen und dadurch selber zu erfinden. Z. B. alles Große oder Wichtige bewegt sich langsam. Also gehen gar nicht: die orientalischen Fürsten — der Dalai Lama — die Sonne — die Seekrabbe. — Oder: Verhehlt wurde — der Name Jehovahs — die sibyllinischen Bücher — die erste altchristliche Bibel — die katholische — die Vedams. — Der Mensch wird von vier Dingen nachgeahmt: vom Echo — Schatten — Affen — und Spiegel. — Es ist unbeschreiblich, welche Geläufigkeit aller Ideen dadurch in die Kinderköpfe kommt."

2. Wie viel Jean Pauls eigene Schriften zu dieser Anregung des Witzes geben, bedarf keiner Erinnerung. Ganze Anthologieen von Witzspielen ließen sich allein aus ihnen sammeln. Von Rätseln, Charaden, Logogryphen, Anagrammen findet man in den neueren Kinderschriften, Taschenbüchern, Zeitungen und Tageblättern einen großen Vorrat. Man hat auch eigne Sammlungen, z. B. Brüllow und Schäfer, Rätselschatz, Lausch, 600 Kinder-

rätsel 2c., 3. Ausg.; Bossert, 500 Rätsel und Charaden. 4. Ausg. Doch noch weit nützlicher wären Versuche, dergleichen Aufgaben von den Kindern selbst erfinden zu lassen.

Die meisten Gesellschaftsspiele könnten bildender für den Verstand werden, als sie gewöhnlich sind. Das Sprichwörterspiel ist noch eins der besseren, zumal wenn dabei gesprochen wird. Es setzt Erfindungsgeist und Witz in Thätigkeit. Wörter, auf einzelne Blätter geschrieben und dann verteilt, um daraus eine Geschichte, ein Gedicht 2c. zu bilden, geben auch Anlaß zu Übungen in Ideenkombinationen und können angenehm und nützlich unterhalten.

63. Kultur der Vernunft.

Die höchste Denkkraft, das Vermögen der letzten Gründe und Gesetze, offenbart sich in der Vernunft[1]). Je reifer der Zögling wird, desto mehr nähert er sich in diesem Sinne der Periode der Vernunft. Er setzt immer mehrere Urteile zusammen, zieht aus ihnen Schlüsse, bildet sich selbst allgemeine Grundsätze. Alles, was bisher die Erziehung zur Beförderung der Ausbildung seines Erkenntnisvermögens gethan hat, hat zugleich mitgewirkt, daß er teils früher vernünftig ward, teils seine Vernunft auch recht gebrauchen lernte. Sie legt es zwar nicht darauf an, durch Beschleunigung der Vernunftperiode andere Seelenkräfte zu unterdrücken; aber es ist doch letzter Zweck aller ihrer Bemühungen, daß einst ein wirklich vernünftig denkender und handelnder Mensch aus dem Zöglinge hervorgehe, und daß man den vernünftigen Mann, die vernünftige Frau auch schon im Jüngling und der Jungfrau mit Sicherheit ahnden könne. Dazu trägt, außer dem, was nun im Unterrichte durch mehr philosophische Behandlung der Gegenstände, oder durch immer mehr Gewöhnung an allgemeine Urteile und Schlüsse geschieht, besonders eine solche Art des Umgangs mit jungen Leuten vieles bei, welche sie mehr heraufzieht, als sie beständig an ihre Jugend und ihre Unreife ihres Verstandes zu erinnern. Das letztere ist nur bei vernünftelnden Jünglingen, bei dem seichten Raisonneur, der sich die altkluge Miene des Philosophen giebt, am rechten Orte; außerdem aber ist es das sicherste Mittel, junge Leute recht lange in der Unmündigkeit des Verstandes zu erhalten. Wenn man hingegen in ihrer Gegenwart oft und recht absichtlich, doch ohne daß sie gerade die Absicht merken, allgemeine Grundsätze aufstellt und danach einzelne Fälle beurteilt; aus der Kombination mehrerer Wahrnehmungen sie selbst Schlüsse ziehen läßt, was für einen Ausgang wohl dieses und jenes nehmen werde, und dadurch zugleich ihr Vorhersehungsvermögen übt; oder auch hinterdrein sie auffordert, anzugeben, warum eine Sache gerade diesen Ausgang genommen habe: so wird dies sowohl auf ihre theoretischen als praktischen Urteile immer mehr das Gepräge der Vernunftmäßigkeit drücken[2]), sie früher gewöhnen,

sich im Denken orientieren zu lernen, und selbst vor den Verirrungen der spekulierenden Vernunft sicher stellen.

Anmerk. 1. Der Sprachgebrauch rechtfertigt die Erklärung, wiewohl Vernunft auch in einem andern Sinne genommen wird, und oft überhaupt die Anlage und Kraft bezeichnet, welche der höheren geistigen Natur eigentümlich ist, daher man ihr teils eine theoretische, teils eine praktische Vernunft zuschreibt. — Hier ist von der Vernunft als verschieden vom Verstande und als höchstem Ziel der intellektuellen Ausbildung die Rede.

Daß durch diesen Rat, Zöglinge eines reiferen Alters, sowohl Söhne als Töchter, mehr als Erwachsene, nicht aber immerfort wie Kinder zu behandeln, keineswegs das zu frühe Raisonnieren mit Kindern begünstigt werden solle, ist aus dem Zusammenhange klar. Nichts ist unerträglicher als altkluge Knaben oder Mädchen, die nur der Unverstand oder die Blindheit der Eltern bewundern kann, welche eben dadurch sie immer vorlauter und unnatürlicher machen. Aber in den Jahren, wo sich alles der Reife nähert, schadet die zu wenige Rücksicht auf die emporstrebende Vernunft gewiß. Kinder blieben viel länger Kinder, als der Fall sein würde, wenn man es ihnen nicht unablässig versagte. Manche, die nie aus der Tutel der Eltern gekommen sind, bleiben es fast zeitlebens und sind dann immerfort unverständige, unbeholfene und kindische Geschöpfe.

Eben daraus erklärt es sich auch, daß in der Regel das weibliche Geschlecht früher verständig wird, als das männliche, besonders als Jünglinge, die auf illiberalen Schulen erzogen und da gewöhnlich viel länger schülerhaft behandelt werden, indem ihnen nichts zugetraut wird. Noch jetzt bestätigt die Erfahrung, was schon Locke bemerkt hat: „daß manche junge Leute weit länger sich unter den Schulknaben herumtreiben und den Kopf voll Schulknabenanschläge haben, als geschehen würde, wenn nicht die Lehrer in ihrem ganzen Betragen sie als Knaben behandelten und von sich entfernt hielten.“ Locke, § 95. Und selbst verständigen Lehrern gelingt es nicht immer, den kleinlichen Schul- und Schülergeist zu bannen. Man vergleiche mit manchen solchen unbeholfenen Produkten einer zu knabenmäßigen Erziehung andre junge Leute, welche das Leben, die Welt, die frühe Not, die zeitige Anstellung bei irgend einem Geschäfte gebildet haben. Wie weit sind sie — hinter jenen zwar an mancher Wortkenntnis vielleicht zurück — aber dagegen an Besonnenheit und Selbständigkeit voraus! Wie wenig Vernunft ist selbst in so manchem 20jährigen Jüngling, dessen Welt vom Knabenalter an nur der Schülerkreis war, und der aus dieser engen Welt in die so oft nur scheinbar weitere akademische übergeht, um da ein kindisches Vorurteil gegen ein andres, eine geistlose Unterhaltung gegen eine andere auszutauschen. Pitt war im 21. Jahre erster Staatsminister von England.

64. Einfluß des Bücherlesens auf die intellektuelle Bildung.

(Man vergleiche über die frühe Verstandesbildung, über das Lesen der Kinder und über Kinderschriften die IV. Beilage zu diesem Teil).

Neben dem bildenden Umgang und dem lebendigen Unterricht kann allerdings auch das recht getriebne Lesen wohlgewählter Schriften sehr viel zur Übung und Erweiterung der natürlichen Anlagen und Kräfte beitragen. Zwar rechnet man offenbar zu viel auf sie, wenn man glaubt, der Verstand könne nur auf diesem Wege wahrhaft gebildet werden. Wäre es doch in der Regel beinahe vorteilhafter, wenn sehr junge Kinder beider Geschlechter fast gar nichts, etwas ältere nur wenig läsen, und auch in den folgenden Jahren, außer dem unmittelbar nützlichen und notwendigen, weniger in Büchern, desto mehr aber in dem großen Buche der Natur und des Menschenlebens zu lesen gewöhnt würden. Indes gehört es zu den dankenswerten Vorzügen unserer Zeit, daß wenigstens ungleich zweckmäßigere Schriften, als die Vorzeit hatte, für jede Klasse vorhanden sind. Sollen jedoch auch diese den Zweck erfüllen, zur wirklichen Ausbildung des Erkenntnisvermögens etwas beizutragen, so muß die Lesung, besonders anfangs, unter der Leitung des Lehrers geschehen, da sonst Kinder sehr leicht, so bald sie fertig lesen können, zumal wenn sie übrigens wenig beschäftigt sind, viele Stunden für sich lesen, ohne darnach zu fragen, ob sie auch das Gelesene verstehen. Dadurch wird aber Gedankenlosigkeit weit mehr als Nachdenken befördert. Auch nachher muß man nicht auf das Viellesen, sondern auf das Langsam- und Rechtlesen dringen, sich oft von dem Gelesenen Rechenschaft geben, den Inhalt wiedererzählen, Urteile darüber fällen lassen, Einwürfe dagegen machen. In den reiferen Jahren ist die Benutzung der Bücher zur weiteren Bildung des Verstandes und Herzens mehr die Sache der moralischen Erziehung oder des eigentlichen Unterrichts, wovon weiter unten die Rede sein wird.

65. Verschiedenheit der jugendlichen Köpfe und nötige Prüfung derselben.

(Man vergleiche die V. Beilage: Über die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten mit Rücksicht auf neuere Hypothesen).

Zum Beschluß der Lehre von der intellektuellen Erziehung wird es nicht überflüssig sein, auf die so unverkennbar große Verschiedenheit der Kinder in Ansehung ihrer Erkenntniskräfte und des höchst ungleichen Verhältnisses derselben unter einander aufmerksam zu machen. Denn wie sehr müssen sie nicht hiernach die Bemühungen des Erziehers um ihre Ausbildung bestimmen und abändern. Im Grunde bemerkt auch wohl der gemeinste Beobachter diese Verschiedenheit, und nichts ist gewöhnlicher, als die Klage über Schwäche, Stumpfheit, Unfähigkeit der Köpfe, worin besonders angehende Lehrer

so geneigt sind, den einzigen Grund der geringen Wirksamkeit ihres Unterrichts zu suchen, welchen sie doch weit näher in ihrer eignen fehlerhaften Methode finden könnten. Aber nicht nur in diesen Klagen, sondern auch auf der andern Seite in den Lobpreisungen oder der zu hohen Schätzung mancher Köpfe ist nicht selten viel Übertriebenes, Unbestimmtes und Einseitiges. Daß einige Kinderseelen wirklich fast gar keiner deutlichen Begriffe fähig sind und alle Bemühung der erziehenden Weisheit, sie nur in etwas aufzuhellen, vereiteln, kann man nicht in Abrede sein, wie wenig es auch der Psychologie möglich sein mag, den wahren Grund zu entdecken oder etwas anderes als die — stets geheimnisvolle — Organisation anzuklagen. Aber auch in denen, welche unleugbar Fähigkeit und Bildsamkeit besitzen, ist die Grundkraft sehr verschieden; und man muß sich hüten, aus der Schwäche ihrer Thätigkeit von einer Seite und in gewissen Fällen auf ihre Unfähigkeit von andern Seiten und in andern Fällen zu schließen, und sie darüber vielleicht ganz zu vernachlässigen [1]). Bei dieser so ungleichen Verteilung einzelner Kräfte und Talente ist es gerade die allerschwerste Aufgabe, jeden Zögling so zu behandeln, daß er die für ihn erreichbare Vollkommenheit auch wirklich erreiche. Dazu ist nun von seiten der Erzieher eine Prüfung der Köpfe nötig; ein Studium, das für sie um nichts entbehrlicher als für den eigentlichen Lehrer ist, wofern man nicht wiederum alle Geistesbildung bloß auf die Unterrichtsstunden einschränken will [2]).

Anm. 1. Der Grad der Einbildungskraft bestimmt z. B. die Lebhaftigkeit, Schnelligkeit oder Langsamkeit des Kopfs, aber darum noch nicht die Fähigkeit überhaupt. Diese hängt von dem Verstande ab, der wiederum entweder mehr für allgemeine Begriffe und Wahrheiten, oder mehr für die Beurteilung einzelner Fälle, mehr theoretisch oder mehr praktisch ist. Mancher Kopf scheint in gewissen Fällen stumpf und trocken, denn er hat wenig Scharfsinn und Witz. Ein anderer hat viel natürlichen Witz und leichte Fassung ohne bedeutende Ausbildung des Verstandes. Selbst das Genie, das an der Erfindung neuer, aus sich selbst geschöpfter Ideen kenntlich ist, äußert sich verschieden. Man redet daher auch von wissenschaftlichen Köpfen, von Sprach- und Kunstgenies.

2. Hier nur einige allgemeinere Winke, wie dieses Studium anzustellen sei:

a) In den früheren Jahren richte der Beobachter seine Aufmerksamkeit auf das Empfindungsvermögen der Kinder, das sich am ersten entwickelt. Er hat Ursach, muntere, fähige, bildsame Köpfe zu erwarten, wenn die Eindrücke der Dinge auf die äußere und innere Sinnlichkeit stark und dauernd sind; wenn Kinder das, was sie erst einmal oder wenigemal empfunden — gesehen, gehört, gefühlt — gleich wieder erkennen; wenn sie mit sichtbarer Aufmerksamkeit die Gegenstände bemerken, die sie umgeben; wenn sie, gleich denen, auf welche nichts einen rechten Eindruck macht, zu schnell von einem zum andern hinübereilen, oder auch, jedoch nicht aus Trägheit, lange bei manchem ausdauern; wenn sich eine gewisse Abneigung vor allem Abstrakten, Unsinnlichen, Unverständlichen, allem Wörterkram, der ihnen keine Ideen zuführt, bei ihnen zeigt; wenn sich dagegen manche Triebe, den Trieb zur Thätigkeit, Nachahmung, Veränderung des Zustandes, früh regen

und so wie die Empfindungen von Lust und Unlust stark äußern. Wo sich das Gegenteil von dem allen fände, da würde man auf ein schwaches Empfindungsvermögen und einen langsamen Kopf schließen müssen. Auch würde der Eindruck selbst zu beobachten sein, welchen die Gegenstände auf den Sinn der Kinder machen, um daraus ihre besondern Anlagen und Fähigkeiten beurteilen zu können. Sinn für Wohllaut und Harmonie, Sinn für Symmetrie, für Schönheit und Häßlichkeit äußert sich offenbar bei dem einen weit früher, als bei dem andern. Alle diese Merkmale eines starken Empfindungsvermögens sind entscheidender, als die physiognomischen. Aber auch diese — der helle, sprechende Blick, die Beweglichkeit und der Ausdruck der Mienen, die Lebhaftigkeit in allen Bewegungen werden für den Beobachter nicht ganz unbedeutend sein.

b) Gedächtnis und Einbildungskraft äußern sich ebenfalls ziemlich früh. Ein bloß behaltendes Gedächtnis, dem aber der Stoff gleichgültig ist, kündigt weniger, als das Sachgedächtnis den guten Kopf an. Kinder, die jenes allein haben, werden künftig viel merken, vermutlich aber weniger denken. Die, welche weniger an den Worten und ihrer Reihenfolge, aber desto mehr an den Ideen hangen, zeigen ungleich mehr innere geistige Thätigkeit. Der Grad und die Vollkommenheit der Einbildungskraft sind an der Richtigkeit der Bilder, welche sie erneuert, und an der Regelmäßigkeit ihrer Verknüpfung kenntlich. Sie interessiert sich für Dichtungen. Ist sie bloß stark, so mögen sie immerhin abenteuerlich sein; ist sie zugleich geordnet, so verlangt sie auch Wahrheit und Wahrscheinlichkeit, wenn sie sich daran ergötzen soll. Der Jüngling von reger Phantasie ist der Freude so wie der Traurigkeit empfänglicher. Beides äußert sich oft in ihm, ohne daß man genau weiß, woher es kommt; es kann, ohne alle äußere Veranlassung, oft seine ganze Seele erfüllen. — Man sieht ihn häufiger zerstreut, als den trocknen Kopf, der immer bei sich, aber oft ganz ideenleer ist. Letzterer fühlt aber auch leichter Langeweile, weil er nichts aus sich selbst schöpfen kann. Jener kann in seiner Ideenwelt, die seine Schöpfung ist, sehr glücklich sein, sich in der Einsamkeit oft vortrefflich unterhalten, wenn dieser nicht einen Augenblick ohne eigentliche Beschäftigung oder Zerstreuung von außen ausdauern kann und sich daher augenblicklich nach geendigter Arbeit in den Strom der Gesellschaft stürzt oder den geistlosesten Beschäftigungen überläßt.

c) Die eigentliche Denkkraft äußert sich zwar überhaupt in der Leichtigkeit, womit Begriffe gefaßt und verbunden und Urteile gefällt werden; doch ist sie wieder bei dem einen für gewisse Arten von Gegenständen geschickter, als bei dem andern. Manche junge Leute sind aufgelegter, alle Ideen bis auf ihren ersten Grund zu verfolgen; sie wollen alles erklärt, alles bewiesen wissen, von allem Grund und Ursach vollständig einsehen. Sie sind bei Sprachkenntnissen für die Regeln, bei wissenschaftlichen Kenntnissen für die vollständigen Beweisführungen; sie finden besonders Wohlgefallen an mathematischen Wissenschaften; sie sind, mit einem Wort, mehr wissenschaftliche Köpfe, und ihr Verstand mehr raisonnierend oder theoretisch. Andre machen vielleicht in den eigentlichen Wissenschaften, in den Regeln einer Sprache weniger Fortschritte und haben nicht den eisernen Fleiß, welcher jene auszeichnet. Aber sie wenden die Regeln oft glücklich an, ohne sich dessen bewußt zu sein; sie haben eine gewisse natürliche Gewandtheit des Geistes, einen hellen Blick für das Einzelne, ein richtiges Urteil über Menschen und Dinge, eine große Leichtigkeit, sich in alles zu finden, viel innere Ausbildung ohne großen Vorrat gelehrter Kenntnisse, mit einem Wort, viel praktischen Verstand und eben daher viel Brauchbarkeit für die Geschäfte des Lebens.

d) Bei manchen Köpfen ists, als ob erst eine gewisse Arbeitsperiode eintreten müsse, ehe sie aufwachen. Man verwechselt leicht ihren Schlummer mit einer völligen Abwesenheit. Man giebt sie auf, weil man vergebens an ihnen zu bilden scheint. Unvermutet erwachen sie, und man muß erstaunen, wie schnell sie ein-

holen, was andere früher geleistet haben. Sehr merkwürdige Männer aus den verschiedensten Zeiten bestätigen die Bemerkung durch ihr Beispiel. Aber auch eine entgegengesetzte Erfahrung begegnet uns oft. Mehr als einmal hat sich mir bestätigt, was auch Arndt (Fragmente über Menschenbildung, 2. Teil 119) bemerkte, daß Knaben, von welchen man Großes hoffte, nichts, andere, von welchen man nichts hoffte, viel werden." „Schwer — setzt er hinzu — ist es überhaupt, von Kindern und Knaben zu bestimmen, was sie einst durch Energie und Talent leisten werden; wenigstens müssen die, welche solches bestimmen wollen, ein sehr scharfes Auge haben. Eine gewisse Lebendigkeit der Organisation, die sich früher zeigt, ein gewisses wildes Gefühl des Wohlbefindens wird gar zu leicht für Stärke der Naturkraft und des inneren Lebens genommen; in dem Stillen, Unbehilflichen und Schweren der frühen Jahre sieht man gar zu leicht eine angeborne Langsamkeit. Die wichtige Epoche kommt. Hier sinkt die Schwere zu Boden; für das Stumme kommt Ernst, für das Unbehilfliche auf der Oberfläche des Lebens eine bewundernswürdige Energie und Elasticität im Innern. Dort wird die Lebendigkeit entweder Wildheit und Unstätigkeit, oder aus dem wilden Buben wird wohl gar ein blöder und stiller Kopf, den man treiben muß, wenn er vorwärts soll. Diese Erscheinung bestätigt sich noch täglich, und man könnte große Namen nennen, die lange auf ihren Adlerflug warten ließen. Es sollen alle Übergänge in der Natur Mysterien sein, damit die menschliche Willkür nicht zu sehr daran künstle."

3. Lehrreiche Winke über die Prüfung der Fähigkeiten und die Beurteilung ihres gegenseitigen Verhältnisses findet man unter anderm in Huartes Prüfung der Köpfe in den Wissenschaften, übersetzt von Lessing, aufs neue von J. J. Ebert. Wittenberg 1785. Helvetius de l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son Education. Tom. I. II. Deuxponts 1791. Deutsch: Breslau 1785. (Zwar voll oberflächlicher französischer Philosophie, aber doch auch sehr reich an Stoff zum Prüfen und Beobachten). — Garvens Versuch über die Prüfung der Fähigkeiten, in der Sammlung einiger Abhandlungen aus der Bibl. der schönen Wissenschaften, 1. Teil S. 1 ff. Steeb — mehr physiologische — Untersuchungen über den Menschen. 3 Teile. 1785. Tetens philosophische Versuche über die menschliche Natur. 1. u. 2. Teil. Leipzig 1777. Wetzels Versuch über die Kenntnis des Menschen. Leipzig 1784. In Platners Anthropologie das Lehrstück von der Aufmerksamkeit. In Schwarz Erziehungsl., 2 T. S. 445. 3 Teile. 1. Abteil. besonders S. 280. J. C. A. Grohmann, Psychologie des kindlichen Alters. Hamburg 1814. Desselben Ideen zu einer Geschichte der Entwickelung des kindlichen Alters. Psychologische Untersuchung. Elberfeld 1817. — Unter den Neueren s. Beneke's psychologische Schriften. Ziller, Einleitung in die allgem. Pädagogik § 9—14.

66. Rücksicht auf die Verschiedenheit der Köpfe bei ihrer Bildung.

Hat der Erzieher diese und ähnliche Beobachtungen angestellt (65), so ist ein zweites Geschäft, überall bei der Geistesbildung auf jene natürlichen Anlagen Rücksicht zu nehmen. Es ist allerdings zu versuchen, ob man das, was gewissermaßen von der Natur versäumt oder erschwert scheint, einigermaßen durch die Kunst ersetzen und erleichtern könne. Das Empfindungsvermögen, selbst Gedächtnis und Einbildungskraft läßt sich stärken und durch Übung vervollkommnen. Je mehr es

von Natur daran fehlt, desto mehr muß man darauf hinarbeiten. Auch kann eine gewisse ursprüngliche Unverhältnismäßigkeit der Kräfte, z. B. der Einbildungskraft gegen den Verstand, ein Wink sein, ein besseres Verhältnis durch Mäßigung der einen und Stärkung der andern hervor zu bringen; wenigstens sich sorgfältig zu hüten, das zu sehr zu nähren, was an sich schon das Maß überschritten hat; den trocknen Kopf nicht durch beständige Beschäftigung mit abstrakten Wahrheiten oder grammatischen Subtilitäten völlig zum Pedanten, den lebhaften Kopf durch Nahrung seiner glühenden Phantasie nicht ganz zum Schwärmer zu machen. Da indes offenbar in dieser Verschiedenheit der natürlichen Anlagen ein weiser Zweck der Vorsehung nicht zu verkennen ist, so befördert man diesen Zweck, wenn man, statt eines natürlichen Zwanges, aus jedem Kopfe, so viel es irgend möglich ist, das zu bilden sucht, wozu er die meiste natürliche Anlage hat. Es gehört dazu von seiten des Erziehers oft eine gewisse Selbstverleugnung. Denn es ist sehr natürlich, gerade die Talente am meisten kultivieren zu wollen, auf welche man selbst den größten Wert setzt. Aber man würde dadurch sehr oft Zeit und Mühe verlieren und Gefahr laufen, andere nicht minder schätzbare Naturanlagen unangebaut zu lassen.

Zweites Kapitel.

Von der Bildung des Gefühlsvermögens

oder

ästhetische Erziehung.

67. Bildungsfähigkeit des Gefühlsvermögens.

Von dem Erkenntnisvermögen unterscheidet sich das Vermögen, bei gewissen Vorstellungen und empfangenen Eindrücken ein Wohlbehagen oder Mißbehagen zu empfinden. Durch dasselbe wird uns unser jedesmaliger innerster Zustand kund, und so bald sich das Selbstbewußtsein thätig zeigt, unterscheidet dies auch das Gefühl von der Vorstellung und von der Thätigkeit des Willens. Nun scheint es zwar, der Mensch verhalte sich dabei bloß leidend, und die Erziehung könne auf das Gefühl keinen Einfluß haben. Bei einer näheren Beobachtung findet sich indes, daß allerdings auch hier die natürliche Anlage einer weitern Ausbildung fähig sei. Wie könnte man auch sonst von Erweckung, von Vernachlässigung, von Abstumpfung der Gefühle reden? Wie könnte man warnen, das Gefühl nicht auf Unkosten anderer Seelenkräfte zu nähren? Wie könnte man es jungen

Leuten zur Pflicht machen, ihre Gefühle zu bewachen, zu bewahren, zu mäßigen? Nach welchen Grundsätzen und durch welche Mittel dies erreicht werden könne, lehrt die Theorie der ästhetischen Erziehung.

Anmerk. Der Ausdruck ästhetische Erziehung wird hier in der weiteren Bedeutung genommen, die früherhin nicht gewöhnlich, so wie überhaupt der Name der Ästhetik selbst im engeren Sinn vor Alex. Baumgarten (1750) nicht gebräuchlich war. Dieser bezog ihn bloß auf die Bildung des Geschmacks für das Schöne, so wie die intellektuelle Erziehung das Wahre, die moralische das Gute bezweckt. Erst seit man in der Psychologie das Gefühlsvermögen von dem Vorstellungs- und Begehrungsvermögen gesondert, hat sich auch in der Erziehungslehre ein besonderer Abschnitt über die Kultur desselben gebildet.

68. Verschiedenheit der Gefühle.

Schon in den früheren Jahren äußert sich das Gefühlsvermögen auf mannigfaltige Weise. Das Gewahrwerden gewisser Zustände im Bewußtsein, welche durch Eindrücke auf die Sinnlichkeit oder auf das Geistige im Menschen entstanden sind, läßt eine Empfindung der Lust oder der Unlust, ein Gefühl der Erhebung oder der Niedergeschlagenheit zurück, wovon die bestimmten Ursachen kaum angegeben werden können, und das in der Tiefe unsrer Natur und ihrem innersten Wesen den Grund haben muß. Betrifft das Angenehme oder Unangenehme des Zustandes nur den Körper, so ist das Gefühl bloß ein sinnliches. Gemischter, jedoch mehr geistiger Natur sind die Gefühle, welche wir mit dem Namen der sympathetischen, der moralischen, der religiösen, der ästhetischen und der intellektuellen bezeichnen. Sie alle stehen mit den Vorstellungen sowohl, als mit dem, was begehrt oder verabscheut wird, im genauesten Zusammenhange und haben an der Hervorbringung und Ausbildung des Charakters einen sehr nahen Anteil. Um so weniger darf sie die Erziehung unbeachtet lassen.

Anmerk. In der Bestimmung und Verb'ndung der vorstehenden Begriffe weichen bekanntlich die Theoretiker von einander ab. Der praktische Erzieher versäume um so weniger ihr tieferes Studium. Die Schriften von Moses Mendelssohn über die Empfindungen, von Sulzer über den Ursprung der angenehmen und unangenehmen Empfindungen, die Preisschriften über das Erkennen und Empfinden von Eberhard und Campe, die Untersuchungen des moralischen Gefühls von Feder, Smith und Jakob, die Theorieen des Schönen und Erhabnen von Burke, Kant, Platner und unsern Ästhetikern, wie Engel, Heidenreich, A. W. Schlegel, Richter, Bouterweck, Carrière, Zimmermann, Lemike, Vischer, Fechner, Meyer u. a. werden ihn sämtlich auf eine Menge feiner, für die Erziehung brauchbarer Bemerkungen führen.

69. Kultur der sinnlichen Gefühle.

Die Behandlung der sinnlichen Gefühle gehört zum Teil in das Gebiet der körperlichen Erziehung; aber sie hängt doch auch von einer andern Seite mit der moralischen genau zusammen. Von der frühesten Kindheit an ist jeder der Eindrücke körperlicher Lust und körperlichen Schmerzes empfänglich. Der Grad ist verschieden und für die Beobachtung der Individualität nicht gleichgültig. Eine zu schwache Reizbarkeit des Körpers, eine gewisse Gefühllosigkeit, macht zwar die unvermeidlichen unangenehmen Empfindungen erträglicher; aber sie beraubt auch des Genusses mannigfaltiger Freuden, welche, wenn gleich sinnlicher Natur, doch für ein sinnlich vernünftiges Wesen, wie der Mensch ist, nicht aufhören Freuden zu sein. Auf der andern Seite macht eine zu große Reizbarkeit gemeiniglich mehr unglücklich als glücklich und ist eine Art von Krankheit des Körpers, welche auch auf die übrigen mehr geistigen Empfindungen einen sehr bedeutenden Einfluß hat. Ferner kann ein allzugroßes Wohlgefallen an körperlich angenehmen Empfindungen dem Interesse an Freuden einer höheren Art nachteilig werden. Endlich ist ein bedeutender Unterschied zwischen den Arten dieser sinnlichen Empfindungen. Die, welche uns durch das Gesicht und das Gehör zugeführt werden, sind weit edlerer Art und hängen weit unmittelbarer mit den geistigen zusammen, als die Freuden des bloß sinnlichen Gefühls, Geruchs und Geschmacks. Mit Hinsicht auf diese Erfahrungssätze, wird der praktische Erzieher überhaupt dahin zu sehen haben, daß, so viel als möglich, ein gewisses glückliches Mittelmaß erhalten oder, wo es nicht in der Naturanlage ist, hervorgebracht werde. Fehlerhaft würde es sein, es selbst bei dem, was bloß für den äußern Sinn angenehm und reizend ist, auf die Bewirkung einer völligen Apathie oder Empfindungslosigkeit anlegen und Zöglinge absichtlich selbst gegen Wohlgeschmack, gegen Wohlgeruch und andere Sinnenreize ganz gleichgültig machen zu wollen. Gesetzt es wäre möglich, ihre Nerven bis dahin abzustumpfen, so würde man sie dadurch einer unzähligen Menge angenehmer Gefühle berauben, deren Genuß das Lebensgefühl erhöht, und die, da dem Bedürfnis jedes Sinnes so manche Befriedigungsmittel in der Natur entsprechen, unstreitig auch zu ihren Zwecken gerechnet werden müssen. Denn wozu Wohllaut, Wohlgeruch, Wohlgeschmack in der Natur, wenn wir die Organe vorsätzlich zerstören wollen, welche für diese Genüsse bestimmt sind? Jede unnatürliche Apathie hat ohnehin einen nachteiligen Einfluß auf den Charakter, macht ihn barsch und kalt und bringt um den Vorzug einer bequemen Geselligkeit. Wo die Organisation an sich schon sehr roh und stumpf ist, könnte es sogar Pflicht sein, Versuche zu machen, der Natur durch Reiz und Verfeinerung nachzuhelfen. Niemand tadelt es, das Ohr den Eindrücken harmonischer

Töne empfänglich zu machen. Warum sollten andere Sinnenwerkzeuge nicht ein ähnliches Recht haben?

70. Verhütung des Übermaßes sinnlicher Gefühle.

Aber der Mensch hat eine höhere Bestimmung, und das Übermaß, sowohl in der Reizbarkeit und dem Wohlgefallen an dem sinnlich Angenehmen, als in der Verabscheuung des sinnlich Unangenehmen, kann jener höheren Bestimmung nachteilig werden. Daher ist, wo junge Leute von selbst oder, wie oft der Fall ist, durch schwächende Krankheiten zu reizbar geworden sind, durch Diät, sowohl des Körpers als der Seele, dahin zu arbeiten, daß der zu starke Reiz geschwächt und ein gewisses Gleichgewicht hervorgebracht werde, das zum Glücklichsein so wesentlich ist. Wer solche Zöglinge, statt sie nach und nach abzuhärten, gegen gewisse angenehme Empfindungen, Bequemlichkeiten, Leckereien u. s. w. gleichgültiger zu machen, noch mehr reizen, wer ihrer Phantasie noch mehr Nahrung geben wollte, würde ihr Gefühl von einer Seite immer mehr verfeinern, aber sie auch desto unglücklicher und unbrauchbarer machen. Eben so wenig sollte man das bei so manchen Kindern so hervorstechende Wohlgefallen an allen Arten sinnlicher Genüsse durch stete Befriedigung nähren. Man legt dadurch den Grund, daß ihnen Sinnenfreuden weit wichtiger als Geistesfreuden erscheinen, und nährt die grobe Sinnlichkeit, statt sie der Zucht der Vernunft zu unterwerfen. In sofern ist es doch allemal besser, wenn es Kindern und jungen Leuten einerlei ist, was sie essen, ob sie feine oder grobe Kleidung haben, ob die Witterung rauh oder angenehm ist, ob sie hart oder weich liegen, als wenn sie leckerhaft, ekel, wählig und bequem sind, immer nach dem Besten greifen, überall die bequemste Stelle für sich aussuchen und wohl gar etwas darein setzen lernen, sich so gut auf Leckerbissen und verfeinerte Bequemlichkeit zu verstehen. So erzieht man junge Epikuräer und setzt sie der Gefahr aus, sich künftig sehr oft höchst unglücklich zu fühlen, wo der Abgehärtete nichts entbehrt, und sich bei allen Gelegenheiten schwächlich und weichlich zu zeigen, wo die Beherrschung sinnlicher Gefühle notwendig wird.

Anmerk. Die Mittel, eine zu weit gehende Kultur der sinnlichen Gefühle zu verhüten, sind teils negativ, teils positiv. Man hat schon viel gewonnen, wenn man nur das entfernt hat, was jene zu große Reizbarkeit und Lebhaftigkeit befördern würde. Die Natur — paucis contenta — fordert wenig. Es würde den Kindern der reichsten Leute nicht einfallen, Leckerbissen zu verlangen, wenn man sie ihnen nicht aufdrängte; und lange Zeit befinden sie sich bei einer sehr einfachen Kost weit froher, als bei einer mit den Produkten aller Weltteile besetzten Tafel. Sie schlafen auf hartem Boden ohne Decken so süß, als man immer in Federn schlafen kann; sie begehren kein anderes Lager, wenn sie nicht erst durch unsere Weichlichkeit verwöhnt sind. Man erziehe sie also

einfach, und ihre Sinne werden von erkünstelten Bedürfnissen nichts wissen. Dazu mögen denn auch eigentliche Übungen im Entbehren besonders für solche kommen, die schon verzogen sind. Man mag andere Triebe, z. B. den Ehrtrieb, den Nachahmungstrieb, den Trieb zum Neuen und Ungewöhnlichen zu Hilfe nehmen; es mag die Form des Spiels haben: wenn sie nur durch solche Spiele die große Kunst, entbehren zu können, gewinnen; wenn sie nur dahin gebracht werden, besonders in der Empfänglichkeit für die größeren Sinnenfreuden, z. B. des Geschmacks, keinen Ruhm mehr zu suchen. Kommt dann Ausbildung des Geistes hinzu, schärft sich der Sinn für Wahrheit und Schönheit, so darf man hoffen, es werde jener Genüsse immer seltener gedacht werden; der Jüngling werde Essen und Trinken und alle Art körperlicher Bequemlichkeit über einer anziehenden Lektüre oder im Anschauen eines vollendeten Kunstwerks vergessen. Wenn diese Begeisterung schon in der Jugend fehlt, was soll man dann erst von dem Alter hoffen, das gemeiniglich, und oft sehr früh, sich wieder zu sinnlichen Genüssen hinneigt?

71. Kultur der sympathetischen Gefühle.

Die Teilnehmung an allem, was menschlich ist — daher auch selbst an dem, was sich dem Menschlichen nähert, z. B. an Tieren — äußert sich sehr früh in dem jugendlichen Gemüt. Der Ausdruck der Freude im empfindenden Wesen erregt Mitfreude, das Gegenteil Mitleid. Aus der Wahrnehmung fremden Wohlwollens, uneigennütziger Güte entsteht die weiche Rührung, die zu gleichen Äußerungen bereit macht. Der Grad dieser Gefühle hängt sichtbar mit der ganzen Organisation zusammen. Daher die leicht beweglichen, daher die weniger empfindlichen Gemüter. Selbst die Zeichen sind verschieden. Das Gefühl ist entweder ein tiefes, im Innersten verschlossenes, oder ein überströmendes in Worten und Thränen. Die Anlage zur Sympathie verspricht für die Zukunft einen teilnehmenden, wohlwollenden Charakter und deutet auf Güte des Herzens. In sofern verdient sie von der Erziehung vorzüglich beachtet und kultiviert zu werden. Gleichwohl hat sie auch ihre Gefahren, und es gehört zu den gemeinen Fehlern in der Beurteilung und Behandlung der Kinder, das, woran das Temperament so viel Teil hat und was von der echt moralischen Gesinnung gegen andre noch so sehr verschieden ist, viel zu hoch anzuschlagen. Denn selbst in den Jahren der Reife können diese Gefühle einen hohen Grad der Stärke haben und gleichwohl kann dabei das echt moralische Gefühl sehr schwach, wenigstens, wenn es bloß durch jene bestimmt wird, sehr trüglich sein. Der Jüngling kann für Handlungen, die man großmütig, edelmütig zu nennen pflegt, die es auch sein mögen, sehr viel, und doch dabei für Gerechtigkeit sehr wenig Sinn haben; kann eben daher, durch jenes Gefühl, das ihm den Namen des guten Herzens erwirbt, unrichtig geleitet, in derselben Stunde sogar großmütig zu handeln

scheinen, wo er die schreiendste Ungerechtigkeit begeht. So entsteht bei andern die tadelhafte Empfindelei[1]), welche sich von der Zartheit des sittlichen Gefühls oder der echt moralischen Empfindsamkeit schon dadurch unterscheidet, daß bei ihr gar kein Verhältnis der Stärke des Gefühls zu dem Gegenstande, der es erweckt, stattfindet. Wo man so bedenkliche Anlagen wahrnimmt, da ist diese Reizbarkeit viel mehr zu unterdrücken als aufzuregen[2]), der Seele mehr Kraft zu geben, und vor allem das sittliche Urteil zu berichtigen[3]). Wo hingegen das sympathetische Gefühl sehr schwach ist, da wird die Erziehung versuchen, es zu wecken. Liebe erzeugt Liebe, und selbst die rauhe Natur widersteht ihrer Gewalt nicht auf immer. Wäre unzähligen Menschen, wäre ganzen rohen Nationen mehr Liebe in der Kindheit und Jugend entgegen gekommen, sie würden in einem viel höheren Grade humanisiert sein.

Anmerk. 1. Die Empfindelei wurde eine Zeit lang in Deutschland durch manche Schriftsteller nur allzusehr befördert, wenn gleich von andern zu einseitig beurteilt, wohl gar mit echten und ehrenden Empfindungen verwechselt.

2. Ein zu reges Gefühl des Mitleids, zu starke Rührungen bei den kleinsten Anlässen, leichtes Weinen, besonders bei Knaben und Jünglingen, erwecken gemeiniglich die Idee von Herzensgüte, können auch damit bestehen, sind aber doch sehr trügliche Zeichen. Denn sehr oft beweiset diese Weichherzigkeit nur Schwäche und Mangel an innerer Kraft und läßt in manchen Fällen mehr fürchten als hoffen. Der Erzieher hat daher sehr Ursach, vor Täuschungen auf seiner Hut zu sein. Durch Verhütung zu starken Reizes, durch Stärkung des unter einer krankhaften Reizbarkeit leidenden Körpers, durch Gewöhnung an Selbstbeherrschung, durch Übung in Ertragung des Ungemachs wird viel ausgerichtet werden können. Verkehrte Mittel wären indes, wenigstens in den früheren Jahren, die absichtliche Gewöhnung an empörende Anblicke, grausame Behandlungen von Menschen oder Tieren, Exekutionen, Tiergefechte. In unvermeidlichen Fällen lernt sichs von selbst, solche Anblicke zu ertragen. — Kinder sehen wohl aus Neugier Tiere schlachten; das mögen sie auch, wenn sie sich nur nicht an langer Qual ergötzen. Nur absichtlich soll das Gefühl nicht abgestumpft werden. Sonst wird leicht auch der Charakter hart. Und nun gar Unmenschlichkeiten, wie alle willkürliche Tierquälungen sind, mit ansehen, wohl gar Vergnügen daran finden können, wie der rohe, vornehme und geringe Pöbel: dazu muß kein Mensch erzogen werden.

3. Zur Reinigung und Berichtigung der sympathetischen Gefühle kann man viel beitragen:

a) Durch eine gewisse Kälte bei Empfindungen und Handlungen, auf welche sich vielleicht der Zögling gerade am meisten zu gute that (Aufwallung des Mitleids, große, oft übel angewendete Geschenke an Nichtswürdige); durch scharfe Rüge solcher Pflichtvergessenheiten, bei welchen die gemeinen Tugenden, an die kaum noch erinnert werden sollte, gelitten haben, z. B. Nichtbezahlung auch kleiner Schulden, Beschädigung fremden Eigentums, kleine Betrügereien im Handel.

b) Bei reiferen Zöglingen durch eine öftere sorgfältige Auseinandersetzung einzelner Fälle, mit Entwickelung des wahren moralischen Wertes der Handlungen; woraus sie lernen, den richtigen Maßstab der Sittlichkeit anzulegen und sich nicht durch den ersten Eindruck auf das Gefühl täuschen zu lassen. Nach und nach wird hierdurch das Gefühl zugleich berichtigt. Die namentlich auf Akademien herrschende Denkungsart ist so verkehrt, daß vorzüglich ein Hauslehrer sich sehr zu hüten hat, daß ihm nichts davon anhänge. Schulden bezahlen wird da von vielen für eine Nebensache, einem Unredlichen durchhelfen, der sein Wort nicht hält, für Freundschaftspflicht, wohl gar für etwas Edles gehalten; gewisse Betrügereien gelten nicht für etwas Schimpfliches u. s. w. Auch bei manchem Besseren stumpft sich das Gefühl durch den täglichen Anblick schlechter Beispiele so ab, daß er es ja erst wieder schärfen muß, ehe er das Gefühl andrer zu bilden unternimmt.

72. Moralisches Gefühlsvermögen.

(Vergl. die VII. Beilage: Über das erste Erwachen und die früheste Bildung moralischer und religiöser Gefühle).

Als das allgemeine sittliche Gefühl erscheint uns sehr zeitig in der Seele des Kindes, in jedem — auf keinen Vernunftschlüssen beruhenden, durch keine Lehre von außen erzeugten — Wohlgefallen an dem, was recht und gut ist und worin sich die Herrschaft der freien Vernunft über den rohen Trieb, die sinnliche Neigung und die selbstsüchtige Begierde offenbart. Schon im zarten Alter äußert sich Selbstachtung und Selbstzufriedenheit bei dem Bewußtsein recht gehandelt zu haben; im entgegengesetzten Falle Reue, Beschämung, Niedergeschlagenheit, Unruhe. Schon das Kind äußert Hochachtung und Vertrauen gegen alles, worin sich ein Sinn der Rechtlichkeit, der Uneigennützigkeit, des Edelmuts zeigt; wo das Gegenteil erscheint, Geringschätzung und Mißtrauen.[1]) Wie verschieden nun auch die Vorstellungen von der Natur und den letzten Gründen dieses moralischen Sinnes sein mögen, so kann doch über sein Vorhandensein kein Streit sein. Erscheine er auch anfänglich mehr als eine Billigung dessen, was als allgemein angenommen, als die rechte Sitte und Handlungsweise in den Umgebungen des Kindes betrachtet wird, so drückt sich selbst darin die frühe Achtung gegen die Entscheidungen der gemeinsamen Vernunft aus, deren Ausspruch das Kind in der öffentlichen Stimme zu hören glaubt.[2]) Aber gewiß liegt dem oft bewundernswürdig früh hervorbrechenden und sich selbst physiognomisch ankündigenden Gewissenstriebe noch etwas Tieferes, wenn auch nicht weiter Erklärbares, zum Grunde. Die Kultur dieser Anlage, die, wenn sie unbeachtet bleibt, auch gar leicht verschwinden kann, muß der Erziehung um so wichtiger sein, je mehr ein reines sittliches Gefühl zur eigentlichen Moralität des Charakters mitwirken, und je öfter es, besonders in den Jahren der noch nicht ausgebildeten Vernunft, die Stelle ihrer höheren Principien vertreten kann. Die ästhetische Erziehung abeitet daher, sofern sie auf das sittliche Gefühl gerichtet ist, der höheren moralischen Erziehung und Ausbildung vor.

Anmerk. 1. Über diese wichtige Materie wird man mit Nutzen vergleichen: A. Smith, Theorie der sittlichen Gefühle. Aus dem Engl. 1. und 2. Teil. Leipzig 1791 und 1795. Feder, über das moralische Gefühl. 1792. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, S. 126; die scharfsinnige Entwickelung des Begriffs der Uneigennützigkeit in Reinholds Briefen über die Kantische Philosophie, 2. Teil Br. 7, S. 241; und die trefflichen Bemerkungen in Schiller über Anmut und Würde, besonders S. 105 — Braubach, Psychologie des Gefühls 1847; Nahlowsky, Das Gefühlsleben, Leipzig 1862; Pokorny, Zur Geschichte der Lehre von dem Gefühl 1863.

2. Wahr ist in dieser Hinsicht, was Schwarz hierüber bemerkt:

„Das Sittliche ist dem rohen Menschen das Schickliche; die äußere Sitte giebt ihm den Unterschied von Recht und Unrecht, ein dunkles Gefühl heiligt ihm diese Sitte, er findet es anständig, sich danach zu betragen; und da er einmal daran gewöhnt ist, so will er darin bleiben, und Recht, Sitte und Anstand sind ihm nichts anders, als nach dem Beispiele der Menge nicht aus dem Gleise gehen, d. h. bei dem Thun und Lassen bei der Regel bleiben. Erst wenn er anfängt über das Sittliche nachzudenken und sich zu bilden, führt er seine Begriffe von Recht und Unrecht auf Grundsätze zurück und strebt nach der Vollkommenheit in der Ausübung derselben, und so berichtigt sich nach und nach sein sittliches Gefühl, das immer einen Anstoß empfindet, wenn es zu einer ungewohnten oder nicht von andern gebilligten Handlung schreiten soll. Nicht anders entwickelt sich dies Gefühl bei der Jugend. Das Gewohnte und Gebilligte wird ihr das Schickliche und Anständige; so nimmt sie die Sitte an; nur erst mit der reelleren Bildung gewinnt sie die Idee des eigentlichen Sittlichen u. s. w."

Hieraus erklärt sich auch, warum es schwer ist, in Schulen und andern Korporationen manche zu überzeugen, daß etwas zwar der angenommenen herrschenden Sitte, dem Brauch gemäß und dennoch höchst unrecht oder nie sittlich sein könne, was ihnen, wenn sie aus dieser Sphäre herausgetreten sind, bald selbst so erscheint.

3. Ob neben den moralisch guten Regungen des jugendlichen Gemüts auch ursprünglich böse Neigungen in Kindern wahrgenommen werden oder gar die vorherrschenden sind, darüber § 84, 85 ein Mehreres.

73. Kultur des moralischen Gefühls.

Die Aufgabe für die Kultur des moralischen Gefühls ist: das Unbestimmte und Unsichere der ersten sittlichen Empfindungen bestimmter und sicherer zu machen, den Regungen des Bösen entgegen zu arbeiten, und so dem sittlichen Charakter auch im Gefühl eine Unterstützung zu verschaffen. Das erste wichtigste Hilfsmittel ist das Beispiel. Was Kinder von denen, welche sie achten und lieben, beständig thun, wie sie diese beständig handeln sehen, davon urteilen sie ziemlich bald, man müsse es thun, so müsse man handeln. So entsteht die Sitte und die Sittlichkeit ganzer Nationen; so einzelner Gesellschaften und Familien.[1]) Dann wirken 2. schon indirekt öftere in Gegenwart der Kinder gefällte Urteile über moralische Gegenstände, Gesinnungen, Handlungen, mögen sie die Kinder selbst oder andre Menschen betreffen, mögen sie aus der jetzigen Welt hergenommen, oder erdichtet, oder von

der Geschichte entlehnt sein.²) Nächstdem benutze man 3. wirkliche Situationen des Lebens, worin Kinder aufgefordert werden, das Rechte vom Unrecht zu unterscheiden, folglich vorläufig zu beurteilen, was in dem vorliegenden Falle zu thun sei oder hätte gethan werden sollen. Endlich richte sich 4. stets nach dem Grade des sittlichen Werts ihrer Handlungen³) der Grad des Wohlgefallens und der Achtung, welche man sie durch Billigung und Aufmunterung bemerken läßt.

Anmerk. 1. Beständiger Anblick ungerechter oder harter Handlungen (z B. Betrügereien, Bedrückungen, Mißhandlungen untergeordneter Personen) macht, daß das Gefühl des Unrechts entweder gar nicht erwacht, oder, wenn es schon erwacht ist, sich doch leicht abstumpft; da im Gegenteil das Gefühl solcher Kinder, die von Jugend auf unter dem wohlthätigen Einfluß von Beispielen der Gerechtigkeit, Humanität, Uneigennützigkeit, Freigebigkeit u. s. w. aufgewachsen sind, sich wenigstens in den meisten Fällen gegen alles empört, was eine entgegenstehende Gesinnung verrät. So urteilt auch der Gemeinsinn. Es befremdet ihn die Schlechtigkeit oder die Güte der Kinder immer, wenn man weiß, von wem und unter welchen Einflüssen sie erzogen sind.

2. Vermöge des natürlichen Triebes zur Sympathie und zur Nachahmung, stimmen sich die Empfindungen und Urteile der Kinder unvermerkt auf den Ton, der am häufigsten um sie her angegeben wird; und dies immer um so mehr, je weniger man ihnen seine Urteile aufzudringen scheint. Wäre es also möglich, sie von ihrer zartesten Jugend an keine andere, als die allerrichtigsten Urteile über sittliche Gegenstände hören zu lassen, so würde auch in ihr eignes Gefühl kaum etwas kommen können, was nicht rein und echt wäre. So wichtig ists, was und wie man vor Kindern spricht, was und in welchem Grade man billigt, lobt, tadelt; so wichtig ists, daß jeder Erzieher sein eignes moralisches Urteil durchaus berichtigt habe. Die unbefangenen, oft so scharf treffenden Urteile der Kinder würden ihn sonst nicht selten beschämen.

3. Anfangs erleichtere man Kindern die Herrschaft über die sinnlichen und selbstsüchtigen Triebe, welche so früh in ihnen hervorbrechen, teils durch eine Art von Notwendigkeit, worein man sie versetzt (z. B. daß sich niemand ausschließen darf, wo vom Aufopfern eines Genusses, um dem Bedürfnis eines Unglücklichen abzuhelfen, die Rede ist); teils durch Aufmunterungen, wodurch auch die Übung schwerer Pflichten etwas Angenehmes bekommt. Die öftere Wiederholung pflichtmäßiger Handlungen macht sie zur Gewohnheit; und das so geweckte Gefühl sagt ihnen nach und nach, wie man handeln müsse, ohne daß es nötig ist, es vorzuschreiben.

74. Fortsetzung.

Man kultiviert 5. das moralische Gefühl, indem man das Gewissen der Kinder wach erhält, da ja das Gewissen nichts anderes ist, als das innere Urteil über den sittlichen Wert der eignen Handlungen, ihre Gesetzmäßigkeit, oder was dadurch verschuldet ist. Sucht

man daher den Zögling, je nachdem er gehandelt hat, in dem Zustande innerer Zufriedenheit mit sich selbst, oder der Unzufriedenheit, Scham und Reue zu erhalten, auch wohl diese Empfindungen noch zu verstärken, so bildet man unfehlbar durch solche Gewissensübungen den moralischen Sinn. Nur sei man dabei in der Wahl der Mittel behutsam: sonst kann man ihn auch eben so leicht abstumpfen. Unaufhörliches oder zu lautes Rühmen und Preisen guter Handlungen macht eher gleichgültig, als daß es aufmuntern sollte. Aber beständige harte Vorwürfe, tägliche Mißhandlungen, öffentlicher Tadel lassen eben so wenig tiefe Empfindungen zurück. Da 6. Gefühle zufällig auch durch Sympathie erweckt werden, so lassen sie sich auch auf diesem Wege absichtlich mitteilen. Hierin liegen für die Kultur des moralischen Gefühls neue Winke.[1]) 7. Auch Vorstellungen wecken Gefühle, so bald sich mit ihnen angenehme oder unangenehme Empfindungen unmittelbar oder mittelbar durch Erweckung verwandter, vormals mit Lust und Unlust gehabter Vorstellungen vergesellschaften.[2])

Anmerk. 1. Sympathie nennt man die bekannte Einrichtung der Natur, „wonach das Gewahrwerden teils körperlicher, teils geistiger Zustände in andern ähnliche Zustände in uns hervorbringt.“ Durch starken Ausdruck der Hoffnung, der Freude, des Schmerzes, der Furcht teilt man alle diese Empfindungen auch andern mit.

Kinder werden oft von einer allgemeinen Freude hingerissen, ohne zu wissen, worüber sie sich freuen; werden von Furcht und Bangigkeit ergriffen, ohne sich der Ursache bewußt zu sein. Auf gleiche Art können auch moralische Empfindungen — des Wohlwollens, der Mitfreude, des Mitleids, der Bewunderung schöner Handlungen, selbst die Begeisterung, durch hohe Entschlüsse zur Aufopferung für fremdes Wohl — mitgeteilt werden. Man lasse nur junge Leute Zeugen davon sein, lasse sie selbst teilnehmen oder veranstalte Feste der Humanität, der Wohlthätigkeit, der Freundschaft, des Andenkens an edle Menschen, bei welchen sich alle Herzen in reinen Gefühlen der Liebe ergießen; wirke bei solchen Gelegenheiten selbst durch die äußeren Sinne, z. B. durch Harmonie der Töne, auf die Seele, und man wird sehen, wie selbst die, welche natürlich kein starkes Gefühlsvermögen haben, lebhafter zu fühlen anfangen. Dies alles läßt sich in der häuslichen Erziehung weit leichter erreichen, als in der öffentlichen. Doch macht auch diese dergleichen nicht unmöglich. S. Das Fest der Grazien von Herder in den Horen. Jahrgang 1795. 11. Stück.

2. Von bloßen Verstandesvorstellungen ist diese Wirkung nicht zu erwarten. Im Gegenteil wird das Gefühl schwächer, je thätiger der theoretische Verstand ist. Eine zu frühe Anstrengung des Geistes durch höhere Wissenschaften kann das Gefühl töten. Wenn aber die Vorstellungen sich mehr an die Sinnlichkeit anschließen, der Einbildungskraft in sinnlichen Bildern erscheinen und durch diese Bilder anschaulicher werden; wenn man diese Bilder recht auszumalen und darzustellen versteht: so wirken sie unfehlbar auch auf das Gefühl, erfüllen die Seele mit Lust oder Unlust und werden folglich gern oder ungern von ihr erneuert. Lebhafte Gemälde von Vater-, Mutter-, Freundesliebe, lebendige Darstellungen der guten

oder bösen Folgen einzelner Handlungen, Beschreibungen des Lasters und der Tugend in konkreten Fällen bleiben nicht ohne Wirkung auf das Gefühl. Auch Kinder werden dadurch gerührt; und so wird Gefühl für Freundschaft, für Elternliebe, für Tugendliebe in ihnen geweckt und genährt.

75. Religiöses Gefühl. Anlage dazu.

So wie die Religion ein allgemeines Bedürfnis des Menschen ist, so gehört sie auch unstreitig zu seinen ursprünglichen Anlagen, und in der religiösen Bildungsfähigkeit liegt schon Wink und Aufforderung an die Erziehung. Bei vielen Kindern wenigstens nimmt man schon sehr früh eine Stimmung für religiöse Eindrücke und Empfindungen wahr. Meistenteils hängt dies mit den frühesten Regungen des moralischen oder dem Erwachen des Gewissenstriebes zusammen. In der Regel erwacht dieser sogar früher. Kinder vernehmen ein geheimes Billigen und Mißbilligen, Anklagen und Entschuldigen in ihrem Herzen; später empfinden sie das Bedürfnis, den letzten Urheber dieser Einrichtung oder die Hand aufzusuchen, welche jenes Gesetz in ihre Brust geschrieben hat, und sich von ihm abhängig zu denken. Auf jeden Fall kommt der Ehrfurcht gegen Gott, der Liebe, der Dankbarkeit, dem willigen Gehorsam gegen seinen heiligen Willen, dem kindlichen Vertrauen zu seiner Macht, Weisheit und Güte, dem frommen Bestreben seines Wohlgefallens und der daraus entspringenden reinen Glückseligkeit würdig zu werden, folglich der Religiosität, eine sorgfältige Kultur des moralischen Gefühls gar sehr zu statten. Wenn Kinder ihre ersten Wohlthäter, ihre Eltern recht innig lieben, achten, dankbar und Gehorsam verehren; wenn sie denen vertrauen lernen, die sie sehen: — bald werden sie dann auch alle diese Gefühle auf den übertragen können, den sie nicht sehen. Wenn die Religion im Menschen nichts als eine Reihe von Verstandesideen, positiven Sätzen und Formeln wäre, so möchte es wohl denkbar sein, daß auch bei gänzlichem Mangel an innerer Moralität sich diese Begriffe bilden und erlernen ließen. In diesem Sinne wissen viele unmoralische Menschen sehr viel von Religion. Aber wie zerstört man durch solche Verwechselung das innerste Wesen des Heiligsten, was die Menschheit über die niederen Naturen erhebt!

76. Erweckung des religiösen Gefühls.

So bald die Jahre der bloßen fast tierischen Sinnlichkeit vorüber sind, Verstand und Vernunft sich, wenngleich noch langsam und schwach, doch nun schon bemerkbarer zu entwickeln anfangen, und das Kind Beweise von guten Empfindungen, Neigungen und Gesinnungen zeigt, besonders aber das Gewissen sich regt: so mache man auch die ersten Versuche, ein Interesse für das Übersinnliche zu erwecken. Dies geschieht nun durch häufige Lenkung des Gemüts von dem Sichtbaren, Beschränkten,

Veränderlichen auf das Unsichtbare, Unendliche, Ewige; von der Liebe der Eltern zu dem Gott, der selbst die Liebe ist. Man sage es in der dem Alter angemessensten Sprache, daß von diesem alles Gute komme, daß er aber nur die Guten liebe, es nur den Guten dauernd wohlgehen lasse; daß sein heiliges Gesetz zu uns durch unser Gewissen rede, und einen unbedingten Gehorsam fordere und verdiene. — Dies hat viel weniger Schwierigkeit, als man oft zu glauben scheint. Da, wie schon bemerkt ist, in ihrer Natur eine Ahndung des Übersinnlichen oder eine Begierde nach Vorstellungen, welche allen schon erworbenen unähnlich sind, wodurch das innere Streben und Sehnen sich erst ganz befriedigt und zugleich die erwachende, nach den Ursachen der Dinge begierige Vernunft, die kürzeste Auflösung alles dessen findet, was sie sich nicht zu erklären vermag,[1]) so werden Kinder, durchdrungen von der Liebe und Güte, die sie umgiebt und über ihnen waltet, freudig die Idee einer höchsten unendlichen Güte auffassen. Umgeben von allem Großen und Herrlichen in der Natur, werden sie, ohne allen Widerspruch die Vorstellung eines Welturhebers ergreifen, und je unbekannter sie mit den Naturgesetzen und Mittelursachen sind, desto williger in seiner unumschränkten Macht den Grund alles dessen, was ihnen unbegreiflich bleibt, suchen und finden; so wie — was das Wichtigste ist — in der Stimme, die sich in ihrem Innersten, wenn sie Recht oder Unrecht thun, so laut hören läßt, die Stimme eines heiligen Gottes vernehmen. Gerade ihr Alter ist recht eigentlich geschickt, die schönen religiösen Empfindungen eines sich hingebenden Glaubens, einer herzlichen Liebe und einer zutrauensvollen Hoffnung aufzunehmen.[2])

Anmerk. 1. S. F. V. Reinhard, Psychologischer Versuch über das Wunderbare und die Verwunderung, S. 161 ff. Wittenberg 1782, und J. A. Rösselt, Von der Erziehung zur Religion, Halle 1774, womit der Aufsatz über seine eigene religiöse Bildung in seiner Lebensbeschreibung, 2. Abt. S. 8 ff., wie überhaupt die Selbstbiographieen und Bekenntnisse religiöser Menschen zu vergleichen sind. Aus dem Standpunkt der Kant'schen Philosophie behandeln den Gegenstand (Greilings) philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich religiösen Erziehung. Leipzig 1794. Über die neuesten Ideen über die religiöse Erziehung aus der Pestalozzischen Schule und der Einwirkung der Mütter findet man das Weitere in der 6. Beilage.

2. Man hat oft gefragt: wie früh man religiöse Ideen und religiöse Gefühle in den Kindern erwecken solle. — Viele antworteten nicht früh genug! Andre, wie Rousseau: weit später als gewöhnlich geschieht! Bald sollten Kinder den Namen Gottes schon stammeln, wobei man sich auf Ps. 8, 3 berief: bald sollte die Periode der Vernunft, wie man sich ausdrückte, oder das volle Jünglingsalter abgewartet, und dann mit großer Feierlichkeit, unter vielen Zurüstungen der Name Gott, der bis dahin noch nicht über die Lippen des Lehrers gekommen sein müßte, zum erstenmale genannt werden. Gesetzt das letztere

wäre wirklich die rechte Methode, wie sie es gewiß nicht ist, so würde sie wenigstens in unserm gesellschaftlichen Leben ganz unanwendbar sein. Denn wie ist es möglich zu verhüten, daß Kinder den Namen Gottes tausendmal nennen, so vieles auf ihn beziehen hören? Werden sie denn nie fragen: was die Kirchen, was die Prediger, was die feierlichen Tage zu bedeuten haben? Werden sie nie andre ihrer Gespielen auch über diese Gegenstände sprechen hören? Und würde es unter diesen ganz unvermeidlichen Umständen nicht schon darum weit besser sein, frühzeitig einen Grund richtiger Begriffe, so weit sie deren fähig sind, gelegt zu haben, da es ja sonst bloß dem Zufall überlassen werden müßte, wie rein oder unrein die Ideen sind, die ihnen von so vielen Seiten zukommen, und welche man dereinst, zum Teil mit großer Mühe, wieder auszutilgen haben wird? — Auch Kant äußerte zwar, „wenn es thunlich wäre, daß Kinder keine religiöse Handlungen mit ansähen, selbst nicht einmal den Namen Gottes hörten, so würde es der Ordnung angemessener sein, sie erst auf die Zwecke der Dinge und das, was dem Menschen ziemt, zu führen, ihre Beurteilungskraft zu schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, und hierauf erst die Begriffe eines höchsten gesetzgebenden Wesens zu eröffnen." Dennoch gesteht er die Unanwendbarkeit dieser Methode zu. S. Kants Pädagogik, Ausg. v. Vogt, § 104 und Kritik der Urteilskraft, S. 412. Weit treffender ist, was Richter in der Levana bemerkt, 1. T. S. 137: „Wenn Rousseau Gott, und folglich Religion, erst als die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigt, so kann er — bei großen Seelen ausgenommen — nicht mehr religiöse Liebe und Begeisterung davon erwarten, als ein Pariser Vater kindliche, der seinem Sohne kaum früher erscheint, als bis dieser keinen Vater mehr braucht. Wann könnte denn schöner das Heiligste einwurzeln, als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergißt?"

Überdies — möchte ich hinzusetzen, was soll diese feierliche Bekanntmachung wirken? Der Eindruck wird stark sein; aber auch dauernd? Wer Jünglinge beobachtet hat, weiß, von welcher kurzen Dauer die noch so künstlich veranstalteten Eindrücke sind. Je länger man mit ihnen umgeht, desto mehr überzeugt man sich von der geringen Wirkung alles bloß Feierlichen. Eine einzige heftige sinnliche Leidenschaft, ein einziges lustiges Gespräch ihrer Gespielen wird den ihnen so fremden Gedanken an Gott zu verdrängen imstande sein. Was überhaupt viele neuere Schriftsteller von der frühen Religiosität der Kinder rühmen, wird durchaus nicht durch die Erfahrung unterstützt, nicht einmal bei den frömmsten Erziehungen, Beispielen und Umgebungen, man müßte denn fromme Geberden und Formeln für Religiosität halten. — Unstreitig läßt sich aber das meiste von einer frühen Gewöhnung an die Erhebung zum Übersinnlichen erwarten. Sie wirkt sanft, aber, verbunden mit dem Gewissenstriebe, kräftig und dauernd.

77. Wichtigkeit des religiösen Gefühls für die Erziehung.

Ein solches religiöses Gefühl, ein geheimes Ahnden und Suchen des großen Unbekannten, der nicht fern ist von jedem menschlichen Gemüt,

durch den und in dem wir leben und sind; ein Gefühl. in welchem sich Ehrfurcht, Demut, Bewußtsein der Abhängigkeit mit Liebe und Zutrauen, mit der Furcht ihm zu mißfallen und dem Wunsch ihm wohlzugefallen verbinden, belebt, stärkt und veredelt das moralische Gefühl in hohem Grade und wird dadurch zugleich ein vortreffliches Erziehungsmittel, wenn es auf die Lenkung des Willens ankommt; mögen dabei die Begriffe von Gott noch so kindlich und unvollkommen sein; mag die Unmündigkeit des Verstandes eben so schwach über Gottes Weltregierung und Handlungsweise urteilen, als sie über die Pläne und Handlungen der Eltern urteilt. Da gerade der reine kindliche Sinn ein Zug in dem Bilde der religiösen Menschen ist, der im edelsten Verstande den Kindern ähnlich wird (Matth. 18, 3), so thut dies weder der Reinheit noch der Stärke des Gefühls den geringsten Eintrag. Nur kommt alles darauf an, daß man teils die verkehrten Mittel dasselbe zu wecken und zu nähren vermeide, teils die rechten auf die rechte Art anzuwenden verstehe.

78. Erhaltung und Nährung des religiösen Gefühls.

Vieles, wodurch man selbst in guter Meinung früh in Kindern einen frommen Sinn zu erwecken hofft, verfehlt meistenteils seinen Zweck; vernichtet wohl gar das, was man hervorlocken möchte. Dazu gehört alles zu frühe wortreiche Vorpredigen, alles bloß mechanische Auswendiglernen von Formeln und Gebeten, so lange nichts davon verstanden, nichts mehr dabei empfunden werden kann, als bei jeder andern noch so gleichgültigen Formel; aller Zwang zu religiösen Beschäftigungen; alles Begünstigen eines frommen Geschwätzes und einer Heuchelei solcher Empfindungen, welche in diesen Jahren noch nicht natürlich sind; alles zu frühe Einführen in religiöse Versammlungen und erzwungene Anwesenheit bei religiösen Gebräuchen, alles Betenlassen, wo keine rechte Sammlung und Andacht zu erreichen möglich ist. Dadurch stumpft man das Gefühl ab; man läßt sich von Kindern mit Worten abfinden und nennt sie fromm. So lehrt man sie, auch Gott damit bezahlen zu wollen, dem doch nur die reine Gesinnung gefallen kann. Man darf sich nicht wundern, wenn bei einer so verkehrten Methode sehr oft die Kinder, welche am religiösesten erzogen zu sein scheinen, am irreligiösesten sind; und wenn die nichts, gar nichts von der Religion fühlen, die von Kindesbeinen an gepredigt und wohl gar selbst (unter großem Beifall der Verwandten) aus dem Herzen gebetet haben[1]). Ganz andere Wirkungen sind schon von der Anwendung der §§ 72, 73 genannten Mittel zu erwarten. Vor allem aber nährt die Religiosität der Jugend der Anblick des Beispieles der Erwachsenen, besonders der Eltern und Erzieher, die Benutzung der Momente, wo ihre Seele allen besseren Eindrücken offen und zu höheren Empfindungen

gestimmt ist[2]), so wie zur frühen Erweckung eines christlichen Sinnes die Veranschaulichung des Bildes des Erlösers in seiner ganzen Hoheit, Heiligkeit und Güte mehr wirkt, als aller an Formen gebundene Unterricht[3]).

Anmerk. 1. Hierdurch soll eine gewisse selbst regelmäßige Gewöhnung auch an das Äußere, in welchem die innere Religiosität hervortritt, nicht getadelt oder als schädlich verworfen werden. Selbst äußere Gebräuche in der kirchlichen Gemeinschaft, welche eben durch das Gesellige so sehr geeignet ist, zur Andacht zu erheben, müssen der Jugend früh als etwas Ehrwürdiges und Wohlthätiges erscheinen. Nur die Überladung und das Erzwungene, wie alles, was zur Heuchelei Gelegenheit giebt, ist verderblich und zerstört oft den Keim der echten Frömmigkeit für das ganze Leben.

2. Mit Beziehung auf die empfohlenen positiven Mittel hier noch folgende Bemerkungen:

a) Vor allen Dingen lasse der Erzieher selbst die tiefste Ehrfurcht vor Gott blicken, und die Kinder, so oft Gott genannt oder von ihm geredet wird, bemerken, daß von dem Heiligsten die Rede ist. „Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der größte Name genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer für Kinder geworden.“ (Richter in der Levana). Oft werde dieser Name genannt; alles Gute von Gott hergeleitet; er immer als Urheber jeder Freude, jedes Genusses, alles Übel als von ihm zu einem weisen Zwecke gesandt, jede Hoffnung für die Zukunft als von ihm abhängig, besonders aber jedes Böse als dem Auge Gottes mißfallend und seiner Anordnung widersprechend betrachtet und dargestellt.

Auf diesem Wege ward vordem in so vielen Familien ein religiöser Sinn fortgepflanzt. Nicht lange Reden waren es, nicht gehäufte Andachtsübungen; aber wohl stete Verbindungen der täglichen Ereignisse mit der Erinnerung an Gott, — dem man dafür zu danken habe, der es zugeschickt, dem man sich unterwerfen müsse, der es nicht böse meinen könne, dem man bei allen Unternehmen vertrauen solle, von dem man das zu erwarten habe, wozu Menschenkraft zu schwach sei, dem das Böse mißfalle, und der dem Lügner, dem Falschen ins Herz sehe, der die gute Sache werde siegen lassen u. s. w.

b) Auf diese Art gewöhne man Kinder, gern etwas von Gott zu hören, und rede besonders dann von Ihm, wenn ihre Seele durch Naturfreuden geweckt, im Gefühl ihrer vollen Lebenskraft oder sonst in stärkerer Bewegung und allen Eindrücken offen ist, gewöhne sie, den Gedanken an Ihn gern an jede angenehme und unangenehme Empfindung zu knüpfen. Dies ist zugleich die beste und fast einzig nützliche Art, Kinder beten zu lehren. Manches Gemälde, welches das Innerste und Höchste der Andacht in sichtbaren und sprechenden Zügen darstellt, bringt oft nicht bloß dem Gefühl, sondern selbst dem Begriffe näher, was andächtig beten heißt.

Bei der Lesung des Lebens merkwürdiger Menschen, auch des Altertums, mache man sie auf das Beispiel ihrer Religiosität aufmerksam, und wie auch sie alles auf Gott zurückgeführt, von Gott hergeleitet. Timoleon nihil rerum humanarum sine deorum nomine agi putabat. Nepos. Überhaupt werde

jede Form, worin nur religiöser Geist und Sinn sich ausdrückt, dem Kinde ehrwürdig gemacht. Nie erlaube man sich Spott, wo Gebräuche auch noch so abweichend sind! — Das Kind nehme die verschiedenen Religionen so liebend wie die verschiedenen Sprachen auf, worin doch auch nur ein Menschensinn und Gemüt sich ausdrückt.

3. Das christlich-religiöse Gefühl belebt und erwärmt sich am schönsten an des Erlösers Bilde, wenn er nur recht früh der Seele nahe gebracht wird, als das höchste Urbild der Heiligkeit und Güte, welcher uns den unsichtbaren Gott am besten kennen gelehrt, alsdann von Undankbaren die Gott nicht geliebt hätten, viel zum Heil der Menschheit gelitten habe, aber dafür auch unaussprechlich von Gott geliebt und belohnt sei. Geschieht dies auf eine der jedesmaligen Fassungskraft gemäße Art, so entsteht daraus eine sanfte Rührung. Es erzeugt sich das Gefühl der Achtung, Liebe und Dankbarkeit gegen ihn. So gewinnt das allgemeinere Gefühl den Charakter des christlichen.

Man vergl. hiermit Schwarz, Erziehungslehre, 3. Bd. 2. Abt. S. 173—204, und prüfe Weiße, über die Erz. zur Religion überhaupt und zum Christentum insbesondere, in den Beiträgen zur Erziehungskunst, 2. Bd. 2. St. S. 1 ff.

79. Gefühl für das Schöne. Geschmack.

Auch das Gefühl für das Schöne, welches man das ästhetische in der engeren Bedeutung oder auch den Geschmack nennt, sollte die Erziehung nie ganz, am wenigsten in der Bildung der gesitteten Stände, vernachlässigen. Denn warum sollte überhaupt das in der Seele unleugbar vorhandene Vermögen, das Schöne — welches doch, wie man auch den Begriff desselben fasse, von dem Wahren und Guten verschieden ist, — zu empfinden, und sich dieser Empfindung mit einem inneren Wohlgefallen bewußt zu werden, nicht eben so gut als andere Vermögen einer Erhöhung und Bildung fähig und würdig sein; wenn nur diese Kultur nicht einseitig wird, nur nicht gegen alles, was nicht gerade durch die Schönheit der Form gefällt, oder die Phantasie weniger beschäftigt, gleichgültig macht? Notwendig erfolgt dies nicht, da ja auch der Geschmack mit der Kultur der Vernunft und des sittlichen Gefühls zusammenhängt. Er weckt Gefühl für Ordnung, Harmonie, Widerwillen und Verachtung gegen das Schlechte, Unordentliche und Häßliche; und der Mensch, in dessen Seele der gute Geschmack seine völlige Bildung erreicht hat, ist in seiner Art zu denken und zu handeln regelmäßiger, angenehmer und gefälliger als andre Menschen. Er ist einer so beständig anhaltenden Aufmerksamkeit auf Ordnung, Schicklichkeit, Wohlanständigkeit und Schönheit gewohnt, daß er alles, was diesen entgegen ist, verachtet. Ihm ekelt vor allem Spitzfindigen, Sophistischen, Gezwungenen und Unnatürlichen — man kann hinzusetzen, vor allem Platten, Kleinlichen und Gemeinen — in Gedanken und Handlungen.

Anmerk. Über den Begriff des Schönen und des Geschmacks s. m.

Kant, Kritik der Urteilskraft, S. 61; Dessen Anthropologie, S. 169 ff. und Dessen Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, Leipzig 1771. Burke, philos. Untersuchung über den Ursprung unserer Begriffe vom Erhabenen und Schönen, Riga 1773. Herz, Versuch über den Geschmack, 2. Aufl., Berlin 1790. Delbrück, über das Schöne, Berlin 1800. Schiller, über Anmut und Würde und vom Erhabenen, in s. kl. Schriften. D. K. F. W. Solgers Erwin, Vier Gespräche über das Schöne und die Kunst, 2 Bde., gr. 8, Berlin 1815. Vgl. mit Bouterwecks Ästhetik und Eberhards Handbuch der Ästhetik, 1. T., S. 50 ff. — Von neueren Schriften: Lemcke, Populäre Ästhetik, 4. A., Leipzig. Carrière, Ästhetik, 2 Bde., Leipzig. Fechner, Vorschule der Ästhetik 2 Bde., Leipzig. Br. Meyer, Ästhetische Pädagogik, Berlin.

80. Einfluß der Erziehung auf frühe Geschmacksbildung.

(Vgl. die VIII. Beilage: Über Bildung des Schönheitssinnes und ästhetischer Sitten.)

Auch die Bildung des Geschmacks ist bei weitem nicht bloß die Sache des Unterrichts. Allerdings kann weiterhin unmittelbare Beschäftigung junger Leute mit schönen Künsten und Wissenschaften sehr viel dazu beitragen, wovon das Nähere in der Unterrichtslehre. Aber es giebt noch andere Mittel, wovon wenigstens einige in der Gewalt der Erziehung stehen. Denn auch hier kommt außerordentlich viel auf die ersten Eindrücke an. Wenn manchen Zöglingen ein guter, selbst feiner Geschmack wie angeboren scheint, so kann der Grund davon zum Teil in der Feinheit der Organe, oder in der vorzüglichen Lebhaftigkeit der übrigen Seelenkräfte liegen; zum Teil aber liegt er gewiß in der glücklichen Lage, worin sie sich von Jugend auf befanden, wo alles, was sie umgab, durch Harmonie, Ebenmaß, schöne Form, auf sie wirkte, wo sie in der Art, wie die sie umgebenden Personen sich äußerten, redeten, handelten, nichts als den Ausdruck eines feinen ästhetischen Gefühls erblickten. Hiermit war nicht immer Sittlichkeit verbunden, und man begnügte sich vielleicht, so bald nur die Sinne durch schöne Formen angenehm beschäftigt wurden. Dann ward auch der Geschmack junger Leute bloß fein, und die sinnlichen Gefühle wurden auf Unkosten höherer Gefühle ausgebildet. Aber war zu dem Schönen zugleich das Gute, zum Guten das Schöne gesellt, so entstand jener reine und edle Geschmack, der sich über alle Urteile, alle Handlungen, alle Gespräche verbreitet und die Tugenden mit den Grazien verschwistert.

Anmerk. Es kann allerdings scheinen, als ob die Verfeinerung des Schönheitssinnes dem reinen Interesse für das Moralische leicht nachteilig werden dürfte. Dies wird aber nur der Fall sein, wo die Harmonie in der Kultur aller Anlagen fehlt. — Man sehe die vortrefflichen Schiller'schen Erörterungen dieser Materie in den Horen 1795, 11. Stück: Über die Gefahr ästhetischer Sitten; und 1796, 3. Stück: Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten; auch die weitere Ausführung dieses Gegenstandes am Ende dieses Teils.

81. Fernere Versuche zur Geschmacksbildung.

Die glückliche Anlage, zu welcher mancher in seiner Jugend ohne Mühe gelangt ist, werde nun auch durch positive Mittel vor der Zerstörung bewahrt und weiter angebaut. Dies geschieht: 1. wenn man alles, was dagegen gleichgültig machen könnte, besonders jeden Umgang, in welchem ein geschmackloser und gemeiner Geist und Ton herrscht, zu entfernen sucht; 2. wenn man alle Gelegenheiten nutzt, durch die schönen Künste dem Sinn für das Schöne Nahrung zu geben; daher auch frühzeitig auf alles, was Ohr und Auge beleidigt, durch Vergleichung mit dem Gegenteil aufmerksam macht; selbst Kinder schon im kleinen gewöhnt, bei allem, was sie anschaffen, besitzen, anordnen, den Sinn für das Harmonische und Gefallende zu üben. Da nun 3. in der Natur die Ideale des Schönen und Gefallenden liegen, so bildet man durch Erweckung des Sinnes für die Natur zugleich die ästhetischen Gefühle. Um dies zu erreichen, lebe man nicht nur mit jungen Leuten recht viel in der Natur und lasse sie mit allen ihren mannigfaltigen Reizen, im großen wie im kleinen, in jeder Gestalt, in jedem Wechsel der Jahreszeiten, bekannt werden; sondern man gehe auch mit ihnen ihrer Spur überall nach, entwickle das Zweckmäßige ihrer Anlagen und lasse sie die Übereinstimmung des Mannigfaltigen zur Einheit auch da wahrnehmen, wo vielleicht das ungeübte Auge etwas Häßliches und Disharmonisches zu entdecken glaubt. Den Genuß der Natur selbst erhöhe man durch Anregung andrer, selbst sinnlich angenehmer Empfindungen, z. B. durch Musik, welche die Seele rührt und erhebt und sie dadurch zur Aufnahme der von allen Seiten auf sie eindringenden Naturschönheiten empfänglicher macht; oder durch Anregung sympathetischer Neigungen, der Geselligkeit, der Freundschaft. Wer auf diese Art mit der Natur vertraut ward, wird schon dadurch ein feineres Gefühl für das, worin er sie wieder findet, bekommen, ein Feind alles Gezwungenen, Verkünstelten, Unnatürlichen werden, und selbst, wenn es die tyrannische Mode für guten Geschmack erklärte, doch nur schlechten Geschmack darin finden. Von der physischen Schönheit ist der Übergang zur moralischen Schönheit nicht schwer, und es wird nur darauf ankommen, daß der Erzieher die Aufmerksamkeit seiner Zöglinge auf den Ausdruck der letzteren in der ersteren lenke, sie auch namentlich in den Werken der Kunst bemerken, und dann selbst entwickeln lasse, woher der große Reiz, den z. B. ein regelmäßiges Gesicht, eine schöne Gestalt, eine edle Stellung an sich trägt, entstehe; wie sich in ihm die sittliche Schönheit abspiegele und eben darum zum Herzen spreche. Es ist gar nicht schwer, auf diesem Wege selbst Kinder bei einem ausdrucksvollen Gemälde des Schmerzes, der leidenden Tugend, der Dankbarkeit, bis zu Thränen zu rühren. Ist nun dies alles erreicht, so darf man hoffen, daß die Zöglinge dieses so kultivierte Gefühl für das Schöne jeder Art in ihre eigne

ganze Denk-, Empfindungs- und Handlungsweise übertragen, und nach der Erinnerung, welche Plato seinen Schülern gab, selbst überall den Grazien opfern werden.

82. Gefühl für das Erhabene.

Das Erhabene scheint weniger in der Sphäre des Jugendalters zu liegen. Es setzt in den meisten Fällen, um empfunden zu werden, einen höheren Grad von Ausbildung der Vernunft voraus, als er in den früheren Jahren natürlich wäre. Erhabene Vorstellungen entstehen da, wo die Begriffe zu schwach sind, um den Gegenstand ganz zu fassen, weil er alles Bekannte und Gewöhnliche übertrifft. Wenn Kinder wegen der natürlichen Schwäche ihres Erkenntnisvermögens alles bewundern, weil sie noch so wenig kennen, so erweckt doch diese Bewunderung erst in den reiferen Jahren erhabene Ideen in ihrer Seele, indem sie dann erst mit Nachdenken und Bewußtsein verbunden ist. Erhabene Empfindungen entstehen aus dem Gewahrwerden von Kräften, die weit über die unsrigen gehen, und deren Größe nicht anders als durch eine außerordentliche Anstrengung des eignen Gefühls gefaßt werden kann. Sie spannen daher den Menschen zu ungewöhnlicher Thätigkeit. Auch dazu ist erst der reifere Jüngling und Mann fähig; nicht das Kind, nicht der Knabe. Man beschleunige daher auch diesen Zeitpunkt nicht. Durch eine zu frühe Erweckung des Hanges zum Außerordentlichen, das oft an das Abenteuerliche grenzt, entwöhnt sich die Jugend an dem Wohlgefallen zu finden, was eine natürliche Schönheit hat oder mehr die sanfteren Empfindungen in Bewegung setzt. Selbst das moralische Gefühl will dann immer durch etwas ganz Ungewöhnliches bewegt werden, und der Sinn für die sanften und stillen Tugenden geht verloren. Aber nach und nach gehe man doch zur Kultur auch dieses Gefühls über, indem man auf Gegenstände, welche physische oder moralische Größe auszeichnet, aufmerksam macht oder sie herbeiführt. Von dem Großen in der Natur fängt man am besten an; es erfüllt auch den weniger gebildeten Verstand mit Bewunderung und Erstaunen. Das Erhabene in menschlichen Charakteren und Handlungen setzt schon mehr innere Kultur, so wie das Erhabene in der Sprache und den Werken der Kunst eine vollendetere Kultur des Geschmacks voraus.

Anmerk. 1. Junge Leute, welchen man — weil man selbst gerade diesen Geschmack liebt — zu früh hohe Dichter und andere Schriftsteller der erhabensten Gattung in die Hände giebt, bekommen gemeiniglich etwas Verschrobenes und verlieren den Sinn für tausend Schönheiten, die ihnen zu einfach und gewöhnlich scheinen. Ihr Geschmack wird dadurch mehr verderbt und selbst für das wirklich Erhabene, das sie meist nur in unverstandnen Worten suchen, geht der Sinn verloren. Nur in Stürmen und Wettern sehen sie die große Natur; nur in Thaten eines oft sehr unüberlegten Enthusiasmus, wohl

gar in kraftvollen Verbrecher, erblicken sie große Menschheit. Auch von dieser Seite haben viele unserer neueren Schauspiele geschadet.

2. Wenn die ästhetische Erziehung mit der moralischen harmonisch wirken soll, so ist's auch schon deshalb besser, das Kind früher für die Tugend der Gerechtigkeit, als für die oft nur erhaben erscheinende Großmut zu interessieren. Denn jene liegt eigentl'ch innerhalb ihrer Sphäre, und es ist äußerst wichtig, daß sich der Sinn für sie nicht abstumpfe, oder wohl gar Gleichgültigkeit dagegen entstehe. „Junge Leute, sagt Kant, die sich auf ihr Gefühl für das überschwenglich Große viel zu gute thun, sprechen sich gar leicht von der Beobachtung der gemeinen und gangbaren Schuldigkeit, die alsdann ihnen nur unbedeutend klein scheint, frei." Der Mensch muß daher erst gut handeln lernen, ehe er groß handeln kann. Damit wird nicht ausgeschlossen, daß man zuweilen auch mit Kindern bei erhabenen Handlungen verweilen dürfte. Aber man geht doch sichrer, wenn sie sich überzeugen, daß man erst sehr gut im kleinen werden müsse, ehe man es im großen werden könne.

83. Wahrheitssinn und Gefühl für Freuden erhöhter Geistesbildung.

In den ersten Regungen der Wißbegier und des sie begleitenden Aufmerkens auf die äußeren Erscheinungen, in dem frühen Forschen des Kindes nach Grund und Ursach erscheint das Anstreben seines Geistes an die Erkenntnis des Wahren. Ursprünglich ist ihm die Täuschung, der Betrug und die Lüge verhaßt. Was im Moralischen der Gerechtigkeitssinn ist, ist im Intellektuellen der Wahrheitssinn. Auch ist in der Regel das Bewußtsein, an Erkenntnis gewonnen zu haben, zu einer neuen Einsicht gelangt zu sein, selbst ohne alle Rücksicht auf den Gebrauch, der davon zu machen ist, sogar für sehr junge Kinder mit einem angenehmen Gefühle verbunden [1]). Dies muß der Erzieher zu nähren bemüht sein. Dazu ist 1. schon dienlich, daß man ihnen von Jugend auf Erkenntnis der Wahrheit, Aufklärung des Verstandes, Reichtum an vielen und mannigfaltigen Kenntnissen als etwas höchst Begehrungswertes und Vortreffliches vorstelle, oder vielmehr sie selbst bemerken lasse, daß darin etwas Vortreffliches liege. Da die Erfahrung lehrt, wie leicht es sei, auf diesem Wege sogar Gefühl für sehr außerwesentliche und zufällige Vollkommenheiten, z. B. ein Gefühl ihrer sogenannten höheren Geburt und ihres Standes in sie zu bringen, sollte es nicht auch möglich sein, eben dies für weit wesentlichere Vorzüge zu erwecken [2])? Doch wird 2. der eigentliche Sinn für die Freuden der Erkenntnisse erst dann entstehen, wenn jede erhöhte Thätigkeit der Geisteskräfte mit Wohlgefallen von ihnen empfunden wird; wenn der Zögling selbst wahrnimmt, wie es heller wird in seiner Seele, wie er vordringt, wie er Schwierigkeiten überwindet, wie mit jeder überwundenen die Leichtigkeit zunimmt; dann, wie viel er anfangen kann mit seiner erworbenen Kenntnis, wie doch von allen Seiten Wahrheit so viel mehr als Irrtum, Gewißheit als Ungewißheit

wert sei. Diese Wahrnehmung bleibt nicht aus, wenn man nur die Aufmerksamkeit darauf lenkt; wenn man die Wißbegier reizt; wenn man den Zögling in Situationen versetzt, wo er das Übergewicht empfindet, das ihm seine erworbenen Kenntnisse über die Unwissenden verschaffen. Besonders aber ist 3. der ganze Gang der intellektuellen Erziehung hier von der höchsten Wichtigkeit. Vor allem verhüte sie, daß die Erschwerung der Verstandesbildung nicht das Gefühl für die dadurch zu erlangende Vollkommenheit abstumpfe und Lust in Unlust verwandle. Dies geschieht aber durch jede fehlerhafte Methode des Unterrichts; sei sie es in der Materie, welche für das Kind noch kein Interesse haben kann, oder durch die Form, welche die Lehrstunden lästig und quälend macht[3]). Auch stumpft sich 4. der Sinn für das Wahre ab durch jede Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit im Beantworten der Fragen. Wer sich oft unbefriedigt fühlt, wird nach und nach gegen die Belehrung gleichgültig. Auch verliert sich das Wohlgefallen am Lernen und der Trieb weiter zu kommen, wenn die Seele nicht Zeit genug hat, ihrer erworbenen Kenntnisse froh zu werden und sich an dem Anschauen des wachsenden Ideenvorrats zu ergötzen; wenn sie, durch die große Mannigfaltigkeit der ihr zugemuteten Beschäftigungen hierhin und dorthin gezogen, nie zu sich selbst kommt; ein Übel, welches von der öffentlichen Schulerziehung fast unzertrennbar ist, und dem die häusliche wenigstens weit eher abzuhelfen imstande sein wird.

Anmerk. 1. Die inneren oder geistigen Gefühle werden durch Vorstellungen bewirkt, die Stärke des Eindrucks aber, welchen diese Vorstellungen machen, scheint allerdings von dem Mangel oder der Feinheit der Lebensorgane oder der ganzen inneren und verborgenen Organisation einzelner Menschen abzuhängen. Es wird also auch die thätigste Erziehung nie imstande sein, einen Zögling darin eben so weit als den andern zu bringen. Sie kann die Temperamente nicht umschaffen; kann den von Natur Gefühllosen nicht empfindsam machen. Eben so wenig kann sie hoffen, das Gefühl für das Wahre, für das Gute, für das Schöne bei allen mit gleichem Glück hervorzulocken und zu erhöhen. Aber sie muß auch hierin thun, so viel sie vermag.

2. Ein deutlicher Beweis, daß man so auf Kinder wirken könne, liegt unter andern darin, daß in der Regel Kinder aus Familien, in welchen Verstand und Kenntnisse wenig, Geld, Adel, Rang alles gelten, in welchen Wissenschaft und Kunst wohl gar verachtet wird, äußerst selten nur einigen Sinn für die Freuden des Wissens und Lernens haben. Ganz anders ist es bei denen, welche entweder tägliche Beispiele höherer Bildung sehen, oder aus den niederen Ständen emporstreben und durch die Schwierigkeit nur desto eifriger gemacht werden. Auch ganze Provinzen unterscheiden sich in dieser Hinsicht recht auffallend von einander.

3. Id inprimis caveri oportet, ne studia, qui amare nondum potest, oderit puer, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet. Quintil. l., c. 1.

Drittes Kapitel.

Von der Bildung des Begehrungsvermögens
oder
von der moralischen Erziehung.

Vorerinnerungen.

84. Rückblick.

Man ist, wie verschieden sich auch die Systeme der Schule darüber ausdrücken mögen, einverstanden, daß der Mensch eigentlich nur so viel wahren Wert habe, als er sittlichen Wert hat; daß es auch eigentlich nur die sittliche Vollkommenheit oder die Güte des Charakters, die Heiligkeit der Gesinnungen und Handlungen sei, was einem jeden, selbst dem, der von dieser Würde noch sehr weit entfernt ist, Achtung abnötiget; daß alle übrigen Vollkommenheiten des Menschen, die geistigen wie die körperlichen, nur bedingt Schätzung verdienen, die Bedingung aber, in ihrer gesetzmäßigen Anwendung zu den Zwecken der Sittlichkeit oder aus dem Standpunkte der Religion betrachtet, in der Heiligung aller Kräfte zu der einzig würdigen Verehrung Gottes durch eine Gott ähnliche Gesinnung bestehe. Die Erziehung hat nun schon in dem früheren Alter des Kindes auf die ersten sittlichen Regungen geachtet, und durch die Erweckung, Nährung und Bildung des moralischen Gefühls ihrem Zögling die eigne freie Selbstbestimmung zu dem, was das Gesetz als allgemein gültig vorschreibt, vorbereitet. Es ist nun ihre fernere Sorge, daß das, was vorher mehr dunkles Gefühl oder Nachahmung dessen war, was in der Umgebung für Recht und Sitte galt, zu einem wirklichen Handeln nach Grundsätzen werde. Insofern unterscheidet sich die moralische Erziehung von der ästhetischen und intellektuellen, wiewohl beide schon eine bestimmte Richtung auf das Sittliche haben.

85. Bemerkungen über die ursprüngliche sittliche Beschaffenheit der Kindernatur.

Die Erziehung muß die Aufgabe, durch ihre Einwirkung einen moralisch guten Charakter zu begründen, leichter oder schwerer finden, je nachdem sie in der Kindernatur ursprünglich weit mehr Gutes, oder weit mehr Böses, oder wenigstens beides, ungefähr in gleichem Grade gemischt, wahrnimmt. Nach dem Urteile vieler neueren Pädagogen und Moralisten ist das erste der Fall. Ihnen ist die Kinderwelt ein Stand der Unschuld, in welchem von bösartigen Neigungen und Begierden noch keine Spur zu finden sein soll. Was andre mit diesem Namen benennen, erscheint ihnen entweder bloß als eine notwendige Folge des kindlichen

Unverstandes, oder natürliche, deshalb nicht strafbare Sinnlichkeit, wohl gar als etwas positiv Gutes. Mit dieser Ansicht stehen die Urteile anderer im geradesten Widerspruch, die entweder eine gänzliche Verdorbenheit der menschlichen Natur in allen Trieben und Neigungen, daher auch eine gänzliche Unfähigkeit zu allem wahren Guten, ohne die Hilfe eines höheren Beistandes, behaupten, und in diesem Sinne alles Denken und Begehren des Menschen für böse von Jugend auf erklären; daher auch dem Kinde nicht nur Sinnlichkeit, Schwäche, Verführbarkeit, sondern auch einen bestimmten Hang zum Bösen (Bösartigkeit) zuschreiben oder wenigstens in der Kinderseele eben sowohl eine frühere Richtung auf das Böse als auf das Gute, wiewohl bei einzelnen in verschiedenen Verhältnissen, annehmen.

Anmerk. Für die erste Meinung stimmten seit Rousseau die meisten Pädagogiker: Basedow, Campe, Salzmann, Rochow, gewissermaßen auch Pestalozzi, Schwarz und viele andre. Bekam doch der Artikel von dem angebornen Verderben um diese Zeit auch in vielen theologischen Systemen eine andre Gestalt. Man sehe unter andern die — doch oft mehr beredten als tief gehenden — Erinnerungen gegen die gewöhnliche dogmatische Behandlung der Lehre von dem Verfalle der menschlichen Natur in Jerusalems Betrachtungen über die Religion, 2. T. S. 191 ff.

Für die letzte Meinung erklären sich seit der Kantischen Abhandlung über das radikale Böse in des Verf. Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft, (womit einige Bemerkungen über Kants philosophische Religionslehre, Kiel 1795, S. 54 zu vergleichen sind), außer den älteren Theologen, auch die meisten kritischen oder doch aus der kritischen Schule hervorgegangenen Philosophen (z. B. Fichte in dem System der Sittenlehre), Erziehungslehrer und Moralisten. — Doch sagt Kant in seiner nach seinem Tode erschienenen Pädagogik, Ausg. von Vogt, § 102: „Der Mensch ist von Natur weder moralisch gut noch böse. Denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen. Man kann indes sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instinkte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegenteil treibt u. s. w." — So hatte schon früher Eberhard in der Apologie des Sokrates, 1. T. und 2. T. bes. S. 134 ff. geurteilt. Ausführlicher ist der Gegenstand in meinen Briefen an christliche Religionslehrer, 3te Samml. 7ter Brief von mir behandelt.

86. Aussprüche der Erfahrung.

Wenngleich die Frage, auf welcher Seite bei diesen so widersprechend scheinenden Vorstellungen die Wahrheit liege, für jeden Erzieher ein ganz vorzügliches Interesse haben muß, indem seine Hoffnungen oder seine Befürchtungen wegen des Erfolgs seiner Arbeit steigen oder sinken werden, je nachdem die Entscheidung ausfällt: so ist es doch eigentlich die Sache andrer Wissenschaften, namentlich der Philosophie

und der Theologie, die Spekulation über die ursprünglich sittliche Beschaffenheit der menschlichen Natur weiter zu verfolgen. Die Erziehung wird ihres Zweckes nicht verfehlen, wenn sie nur die unläugbaren Erscheinungen in der Kinder- und Jugendwelt nicht übersieht; gesetzt, es bliebe auch vieles über die letzten Gründe dieser Erscheinungen dunkel oder zweifelhaft. Die wichtigsten und unwidersprechlichsten derselben sind folgende: 1. In allen Kindern wird man Anlagen zu guten Neigungen, Gesinnungen und Handlungen gewahr. Einige zeichnen sich von der ersten Kindheit an durch Liebe zum Wahren, Guten, selbst zum Edeln aus. Das Böse ist ihnen eigentlich ganz fremd und anfangs kaum begreiflich. Man setzt daher auch in der Regel Unschuld und Unverdorbenheit in Kindern voraus [1]). Daneben aber sind 2. alle Kinder nicht nur verführbar, sondern sie haben auch mehr oder minder einen Hang zu so manchem, was in reiferen Jahren unrecht oder böse genannt wird, wenn man gleich es ihnen noch nicht als Schuld anzurechnen geneigt ist. In einigen scheint indes sehr früh eine stärkere Disposition dazu hervorzutreten, welches bei einzelnen so weit geht, daß man geneigt wird, ihnen eine natürliche Bösartigkeit zuzuschreiben [2]). Wenn sich dies 3. bei vielen aus ihrer Lage, aus den ersten auf sie gemachten Eindrücken, aus dem Zwange, den man ihrer Natur anthat, aus der schiefen Richtung, die man dem Charakter gegeben hat, verbunden mit der Macht des Beispiels, bei andern aus gewissen körperlichen Beschaffenheiten (z. B. Trägheit oder große Reizbarkeit des Temperaments, früher Schwächlichkeit oder Gebrechlichkeit) erklärt: so finden sich wieder andre Beispiele, wo alle diese Ursachen entweder gar nicht vorhanden sind oder doch nicht hinreichen, um begreiflich zu machen, wie bei gleichen Eltern, bei gleicher Einwirkung der Beispiele von außen so viel frühe Verdorbenheit entstehen konnte. 4. Obgleich die in früheren Jahren, wo die Vernunft noch ganz schweigt, fast allein herrschende Macht der Sinnlichkeit es erklärbar macht, wie die natürlichen an sich selbst noch ganz unbestimmten Triebe in der Folge schädlich und unmoralisch werden und so viel Gewalt bekommen können, so erscheinen daneben doch auch in der Seele mancher Kinder Züge, welche sich nicht allein aus der Sinnlichkeit erklären lassen. Höchst bedeutend und beachtungswürdig ist 5. der Einfluß des Erkenntnisvermögens auf das Begehrungsvermögen, so daß man ziemlich sicher von gewissen intellektuellen auf gewisse moralische Anlagen schließen kann. Schwacher Verstand ist sehr oft mit Gutmütigkeit, aber auch oft mit Unlenksamkeit und tierischer Leidenschaftlichkeit verbunden, die keinen Vorstellungen Gehör giebt und sinnliche Zwangsmittel notwendig macht [3]). Zu vorzüglichen Geistesfähigkeiten gesellen sich bald Leichtsinn, bald Starrsinn; bei sehr mäßigen Verstandeskräften findet sich eine gewisse Schwäche im Begehren und Verabscheuen. Starke Beweglichkeit und

Flüchtigkeit verspricht wenig Charakter. Da übrigens sittliche Güte und eigentliche Tugend nur ein Produkt der Freiheit ist, folglich, ehe der Mensch zum Gebrauch einer freien Vernunftthätigkeit gelangt ist, ihm gar nicht zugeschrieben werden kann: so kann man auf keinen Fall von Kindern sagen, daß sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, daß die Keime zum Guten und Bösen, wenn gleich in verschiedenen Mischungen und Verhältnissen, in ihnen liegen.

1. Sehr wahr sagt Rollin in seiner Manière d'enseigner etc.: Il y a des enfans si bien nés, d'un naturel si heureux et si docile, qu'il suffit de leur montrer ce qu'il faut faire, et qui, sans avoir besoin des longues leçons d'un maitre, au premier signal saisissent le bon et l'honnête et s'y livrent pleinement: rapacia virtutis ingenia. Und Seneca: Omnium honestarum rerum semina gerunt, quae admonitione excitantur: non aliter quam scintilla flatu levi adjuta, ignem suum explicat. Auch mir kam wohl unter vielen Kindern, die ich kannte, hier und da eine Kinderseele vor, in welcher es schwer war, nur etwas von dem, was man allein böse nennen sollte, zu entdecken; wo sich mit aller Fähigkeit des Verstandes die reinste kindliche Unschuld, mit großer Lebhaftigkeit des Temperaments der willigste Gehorsam, mit feiner Klugheit die strengste Liebe zur Wahrheit, und eine völlige Unfähigkeit zur Täuschung und Betrug, bei entschiednen Vorzügen vor den Gespielen nicht eine Spur von Erhebung, vielmehr die strengste Gerechtigkeit, bei dem zartesten Gefühl für Billigkeit die sich hingebendste Gefälligkeit an andere, bei dem beifallswürdigsten Verhalten die völligste Sorglosigkeit um das Bemerktwerden — mit einem Wort, alle Eigenschaften, welche man in dem Gemälde einer reinen Kinderseele vereint denken müßte, zusammenfanden. Aber sie sind selten, diese Kinder, selbst bei den treuesten Erziehungen und der ungeteiltesten Sorgfalt der Eltern. In den meisten ist ein Gemisch des Besseren und des Schlechteren, und man hat Ursach schon sehr zufrieden zu sein, wenn nur dem Besseren leicht durch die unterstützende Erziehung die Oberhand zu verschaffen ist.

2. Schadenfreude, Wohlgefallen an Kränkungen anderer, Tücke, Falschheit und Lügenhaftigkeit, Hang zu Betrügereien, sogar zum Entwenden, scheinen in der That oft wie angeboren. So der Neid, wovon wieder in andern keine Spur zu finden ist. Vidi ego et expertus sum zelantem parvulum. Nondum loquebatur, et intuebatur pallidus amaro adspectu collactaneum suum — sagt Augustin schon; und wer Kinder genau beobachtet hat, und sie nicht bloß aus Theorieen oder unpsychologischen Romanen kennt, muß ähnliche Bemerkungen gemacht haben.

3. Illis aut hebetibus aut obtusis, aut mala consuetudine obsessis, diu rubigo animorum effricanda est Senec.

87. Wichtigkeit einer richtigen Beurteilung des Moralischen in der Kindernatur.

Sind die vorstehenden Bemerkungen gegründet und bestätigen sie sich jedem beobachtenden Erzieher in der Nähe der Kinderwelt, so findet

dieser auch darin sogleich die vorläufige Regel: höchst vorsichtig in seinem Urteil über die sittliche Beschaffenheit seiner Zöglinge zu sein, und es sich dabei ganz klar zu machen, was er eigentlich mit seiner Einwirkung auf ihr Inneres beabsichtige. Überhaupt kann er nur wollen, daß das früh hervorbrechende Gute bewahrt, und daß es immer kräftiger werde in seiner Wirkung; daß jeder Trieb nur dem sittlichen Gefühl gemäß sich stärke, und daß der Wille selbst stark genug werde, die Neigung der Vernunft, oder dem, was anerkannt das Rechte ist, zu unterwerfen. Die meisten ursprünglichen Triebe und Neigungen sind anfangs gleichgültig. Sie werden erst durch die Gegenstände, worauf sie sich richten, oder das Verhältnis ihrer Stärke gegen die Vernunft gut oder böse. Wenn folglich die Erziehung nicht der Natur oder den Absichten des Urhebers derselben gerade entgegen arbeiten will, so darf sie eigentlich nie auf Unterdrückung der Naturanlage ausgehen. Gerade die, welche dem ersten Anscheine nach am gefährlichsten sind, da aus ihnen manches, was man bei Kindern — weil es den Erwachsenen lästig, und zufällig auch wohl äußerlich schädlich ist — Unarten zu nennen pflegt, können in der Folge am meisten zu der vollkommneren sittlichen Ausbildung beitragen; und was als roher Trieb in seiner frühesten Äußerung mißfällt und auch geregelt werden muß, trägt oft die Blüte einer edlen Frucht in sich, die sich erst mit der allgemeinen Entwickelung der ganzen Natur aufschließt [1]). Dagegen sind wieder manche andere frühe Dispositionen, welche man gewöhnlich sehr zu rühmen und für die Wahrzeichen guter Kindernaturen zu halten pflegt, weit bedenklicher, da sich aus ihnen, wenn man sie nicht früh bewacht, ein sehr fehlerhafter, höchst unmoralischer Charakter entwickeln kann [2]). Von keiner Seite wird von Eltern und Erziehern häufiger, sowohl in der Beurteilung, als in der Behandlung der Kinder, gefehlt. Daher ist richtige Ansicht des natürlichen Charakters das erste und allgemeinste Erfordernis einer zweckmäßigen moralischen Erziehung [3]).

Anmerk. 1. Man würde unstreitig irren, wenn man die Notwendigkeit der moralischen Erziehung in den Jahren der Kindheit überhaupt bezweifeln wollte, weil die Kinder so früh noch keine Moralität hätten und selbst der Grund von dem, was man Unarten nennt, mehr in ihrem Unverstande oder der Flüchtigkeit ihres Temperaments, als in ihrem Herzen zu suchen sei. Was eigentlich böse ist, setzt zwar Bewußtsein des Unrechts voraus. Gleichwohl äußert sich die Macht des moralischen Gefühls weit früher in den Kindern, als man denkt; und sie wissen recht wohl zu unterscheiden, wo Unwissenheit, Unachtsamkeit, oder wo Vorsatz und böser Wille Teil an ihren Handlungen gehabt hat. Überdies kann die öftere Wiederholung dessen, was sie doch irgend einmal ablegen und unterlassen müssen, ihnen Unarten zur andern Natur machen, die in Verbindung mit unsittlichen Neigungen, in der Folge höchst verderblich für ihren Charakter werden. Dagegen tritt durch Zerbrechen der rauhen Schale der edle Kern desto früher hervor.

Heftigkeit im Begehren, Hang zum Zerstören, Mißhandlung empfindender Geschöpfe, herrisches Wesen gegen Schwächere, Nichtachten andrer Menschen u. s. w., dies alles ist anfangs in Kindern nicht moralisch böse zu nennen. Aber wird es nicht Gewohnheit? Und hofft man, wenn sie zu Verstande kommen, nun so gleich durch Raisonnement oder Befehle Jünglinge von dem zurückzubringen, was sie sich so lange als Knaben für erlaubt hielten; oder, wenn selbst dies möglich wäre, die Abneigung dagegen so zu verstärken, als dann billig geschehen müßte?

2. Hierbei ist die IV. Beilage: Über die Prüfung ursprünglicher Anlagen, und was schon oben § 65 bemerkt ward, zu vergleichen. Doch mögen zur Erläuterung des im § Behaupteten hier sogleich einige Beispiele folgen:

Von Kindern, welche sich in früheren Jahren heftig, eigenwillig, unruhig, immer thätig zeigen, eben daher viel zerstören, zerreißen, verderben und ihre Empfindungen mit Nachdruck, selbst ungestüm äußern, Beleidigungen auf der Stelle zurückgeben, bei ernsthaften Gegenständen leicht zerstreut sind, wenig stillsitzen, viel Unbesonnenes sagen und thun, viel Wagstücke machen, sich höchst ungern einschränken lassen, bei vermeinten oder wirklichen Ungerechtigkeiten ihre Mißbilligung mit Ungestüm äußern, wenig Sinn für äußere Manierlichkeit, wenig blinde Folgsamkeit haben, lebhaft widersprechen, so lange sie nicht überzeugt sind, dabei sich leicht betrügen lassen und immer schlechte Rechenmeister auf ihren eignen Vorteil sind: — von solchen Kindern läßt sich in der Regel hoffen, daß bei gehöriger Behandlung ihr Charakter in der Folge sehr viel sittlichen Wert bekommen werde. Nicht als ob dies alles gut an sich wäre oder gerade gerühmt und genährt werden müßte; sondern nur, weil es Anlagen und Kräfte in ihnen voraussetzt, welche bei zweckmäßiger Ausbildung sehr vortrefflich wirken können. Denn es liegen darin die Keime des nützlich-thätigen, selbstständigen, wißbegierigen, unternehmenden, gerechten, uneigennützigen, offenen und zuverlässigen Charakters.

Kinder hingegen, welche in den früheren Jahren sehr ruhig und bedachtsam umherschleichen, an Lärm und Gewühl kein Wohlgefallen haben, mit gleicher Aufmerksamkeit trockene und interessante Gegenstände anhören, oder die sich überall anschmeicheln, besonders wo etwas zu haben oder zu gewinnen ist; Kinder, die nie eine eigene Meinung haben, nie widersprechen, auf den ersten Wink folgen, die sich nie zu ihrem Schaden verrechnen, viel moralisieren, viel Sentenzen auskramen, besonders wo darauf gehört und wo es bewundert wird; die ein scharfes Auge für die Fehler andrer, und nichts angelegentlicher zu thun haben, als aufzulauern, zu horchen, eiligst alles Unrecht, was sie sehen, wieder zu erzählen, auch wohl zu vergrößern; die bei zu erzeigenden Wohlthaten erst weislich untersuchen, ob der Unglückliche es auch wert sei, daß man ihm helfe; die Beleidigungen scheinbar ruhig ertragen, sie aber gelegentlich zurückgeben; die das äußere Schickliche sehr wohl zu beobachten wissen und sich daher auch gut produciren: — solche Kinder gelten zwar gemeiniglich für sehr gute, lenksame, verständige, artige Kinder; aber es ist sehr zu befürchten, daß sie ohne sorgfältige Bildung, — zuweilen kalte Bösewichte, oft wenigstens höchst unthätige, schwache und jedem Eindrucke nachgebende Menschen werden. — Leider werden manche dieser Fehler recht geflissentlich von Eltern und Erziehern genährt; Kinder werden zum Lügen, Betrügen, Wiedersagen erzogen! Die Heimträger sind die Lieblinge! Wen soll man da anklagen?

3. Die allgemeineren psychologischen Schriften, überhaupt alle, welche Menschen- und Charakterkenntnis befördern können, sind auch für den Pädagogen vorzüglich wichtig. Selbst in mehreren der besseren Romane, namentlich den Fieldingschen, sind reiche Beiträge zu feineren Bemerkungen.

Außerdem kann man sich auch schon dadurch eine richtigere Ansicht einzelner

Charaktere verschaffen, daß man vieler Menschen Urteile über sie hört und dem seinigen nicht allein traut. Sowohl die Urteile der Gespielen, als ganz unparteiischer, auch wohl untergeordneter Personen, vor denen sich der junge Mensch nicht verbirgt, sind hier sehr zu beachten.

Erster Abschnitt.

Allgemeine Grundsätze der sittlichen Erziehung.

88. Überblick ihrer Aufgabe.

Die Sittlichkeit eines Charakters kann nie etwas von außenher Gegebenes oder durch einen andern in dem freien Menschen Hervorgebrachtes sein. Tugend läßt sich nicht anbilden. Sie muß, aus dem Innersten hervorgegangen, da Wurzel geschlagen, aus dieser Wurzel die Blüten und Früchte jeder Tugend hervorgetrieben haben. Sie ist das Freieste; sie wird nur Tugend durch Freiheit. Sie ist nicht ein Einzelnes, wie etwa eine Kenntnis oder Fertigkeit; sie ist das geistige Leben selbst in seiner vollen Gesundheit und Kraft, welches in das ganze Denken und Handeln des Menschen ausströmt und sich in seiner Tüchtigkeit zu jedem guten Werk offenbart. Es kann also auch keine Erziehung eigentlich unternehmen wollen, dem Zögling einen sittlichen Charakter zu geben oder ihn etwa eben so tugendhaft oder gar fromm zu machen, wie der Unterricht ihn vielleicht gelehrt machen kann. In den Jahren der sich mehr entwickelnden Vernunft ist alles, was sie vermag, — außer der Vorarbeit durch die Bewahrung und Kultur der ersten dunkeln Gefühle für das Sittliche: — 1. die fortgesetzte Sorge, daß das ursprüngliche Gute in der Anlage nicht verdorben und zerstört werde oder gar untergehe, und das Böse, welches sich ebenfalls früh regt, nicht Boden, Raum und Nahrung gewinne; welches man die negative und indirekte moralische Erziehung nennen könnte; dann 2. die Einwirkung auf den Charakter durch Aufstellung fester Regeln für den Willen im äußeren Handeln, welche man zuweilen mit dem Namen der Zucht (Disciplin) im engeren Sinne bezeichnet; endlich 3. die unmittelbare Bildung des Innern durch Hervorbringung und Belebung der Ideen, von welchen alle moralischen Bestimmungen und Bestrebungen ausgehen müssen.

I.

Negative und indirekte Einwirkung auf die Sittlichkeit.

89. Überblick.

Aus der Sphäre, in welcher Kinder aufwachsen, den Umgebungen, die auf sie am ersten einwirken, der Behandlung, welche sie erfahren,

aus dem allen erklärt sich oft allein schon ihre sittliche Güte oder ihre sittliche Verderbnis. Eben daher erwecken so viele ganz Ausgeartete und Verwilderte weit mehr unser Bedauern, und die Verbildeten klagen wir weniger an, als ihre Verbilder. Auch lassen sich aus der Natur des Sittlichen, so wie aus unzähligen Erfahrungen gewisse allgemeine Resultate ableiten, nach welchen man ziemlich sicher vorher bestimmen kann, in welchen Kreisen, unter welchen Einwirkungen, durch welche allgemeine Behandlung in den meisten Kindern — denn allerdings kann es auch hier Ausnahmen geben — die bessere Natur nach den Gesetzen der höchsten Wahrscheinlichkeit sich erhalten und stärken, die schlechtere von jener überwunden werden wird. Wer in Kindern den Frohsinn erhält; wer sie zu beschäftigen weiß; wer das Gefühl der Freiheit in ihnen nährt und ihnen, wo sie es irgend verdienen, Vertrauen beweist; wer unvermerkt den Reiz schädlicher Triebe und Neigungen zu vermindern, sie endlich mit Beispielen des Guten und Schönen von allen Seiten zu umgeben vermag: der darf wenigstens weit sicherer auf das Gedeihen des Guten rechnen, als wo sich von dem allen das Gegenteil findet.

90. Frohsinn.

Bei einem frohen Sinne kommt jedes Gute leichter und kräftiger als das Böse in Kindern empor. Wohlsein des Körpers hat in vielen Fällen großen Anteil an der Gesundheit der Seele. Kränkliche Kinder fallen weit mehr auf Unarten als gesunde; ihre Seele neigt sich weit eher zu allerlei Bösem, besonders zu selbstsüchtigen, feindseligen Leidenschaften hin, als dies bei gesunden Kindern der Fall ist. Die meisten Fehler in der körperlichen Erziehung sind also zugleich Fehler für die moralische. — Ferner nehmen Kinder, die so unglücklich sind, mit mürrischen, launischen, heftigen Personen früh umgeben zu sein, so leicht einen finstern Charakter an, in welchem hernach ähnliche Leidenschaften hervortreten. Dagegen öffnet der Frohsinn, den man durch Freundlichkeit, Herzlichkeit und Wohlwollen, durch sanfte Behandlung, welche den Ernst und die Festigkeit nicht ausschließt, durch Beförderung jeder unschädlichen Lust, durch angenehme Unterhaltungen und Spiele nährt, die Seele allen guten Eindrücken, macht sie willig zum Gehorsam und stark sogar zur Sebstbeherrschung, weil die innere Kraft sich frei entwickeln kann.

Anm. 1. Wer es weiß, unter welchen Umgebungen und in welcher Gesellschaft unzählige Kinder des Volks aufwachsen, welche Übellaune ihrer eigenen Eltern sie fast von ihrem ersten Eintritt ins Leben an empfängt und aufzieht, weil sie nun einmal (oft unerwünscht genug) da sind; wer selbst an die Mißhandlungen, das Anfahren, Schelten, Schlagen, das sie erfahren müssen, denkt und wahrnimmt, wie oft nicht ein Ton der Liebe in das Ohr, nicht ein milder, menschlicher Blick in das Auge solcher Unglücklichen dringt: der hört auf, sich über die frühe moralische Schlechtigkeit des Volks zu verwundern. Aber er wird dop-

pelt von Kummer ergriffen, wenn er sich zugleich gestehen muß, daß die drückende Lage so vieler Eltern sie selbst keinen Augenblick zum Frohgefühl ihres Daseins kommen läßt.

2. Man wird hoffentlich nicht einwenden: je froher die Jugend sei, desto lauter und lärmender werde sie, und gerade da äußerten sich die meisten Unarten. — Denn 1. braucht Frohsinn nicht gerade Lärm und Geschrei zu sein; dies ist nur eine natürliche Folge, wo viele Menschen froh sind. Was nennt man aber 2. Unarten? — Lautes Reden, Rufen, Lachen, große Beweglichkeit des Körpers? Auch wohl einmal zu weit getriebene Lustigkeit? Dies alles mag gemäßigt werden, aber etwas Böses ist es nicht. Die stummen, eingesperrten Kinder thun des Bösen viel mehr. Oder meint man die leicht entstehenden Zänkereien und dergl.? Dies hängt von der Wahl der Gespielen, von der fehlenden oder trägen Aufsicht des Erziehers, oder von sehr zufälligen Umständen ab. Auch ist ja nicht jeder Streit etwas Böses. In und durch ihn entwickelt und übt sich oft manche herrliche Kraft.

91. Beschäftigung.

Wer Kinder immer beschäftigen, ihrem natürlichen Thätigkeitstriebe stets Spielraum und Gegenstände verschaffen kann, wird weit seltner Ursache haben, über sie Klage zu führen. Unzählige Unarten, die nach und nach in positives Böse übergehen, entstehen aus Geschäftslosigkeit und Langerweile; Kinder dagegen, die man beinahe aufgegeben hatte, bedurften keines Verweises, sobald man sie nur zu beschäftigen wußte. Eine solche, dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden ist daher das Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung. Giebt man ihrem Körper und Geist Anlaß zu Thätigkeiten, die nicht über die Kräfte gehen, so kann man fast sicher sein, daß sie kaum eine Versuchung fühlen werden, Böses zu thun oder auf Thorheiten zu verfallen. Sogar was schon beschlossen war, hört auf Reiz für sie zu haben, sobald den Thätigkeitstrieben eine bestimmte Richtung gegeben ist. Nur Zwang zu lästigem Geschäft würde die entgegengesetzte Wirkung thun. Doch sei die Beschäftigung nicht zu anhaltend, selbst Spiel ermüdet auf die Länge und führt üble Launen herbei. Das Anhaltende sei wenigstens freie Wahl, und es bleibe den Kindern unbemerkt, was man dabei beabsichtiget. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, welche die ganze Seele füllt und deren Betreibung allerlei Nebengeschäfte nötig macht. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturprodukten, in den früheren Jahren selbst eigentliche Spielereien, sind dazu treffliche Hilfsmittel. Sie machen Kindern das Haus lieb und bewahren vor dem unruhigen Streben nach außen hin. Sie üben den praktischen Verstand. Tage und Jahre werden dabei schuldlos verlebt [1]). In der Veranstaltung und Leitung solcher Beschäftigungen zeigt sich auch das, was man die Aufsicht auf Kinder nennt, am wohlthätigsten.

Leider ist sie aber oft mehr ein Hindernis der freien Thätigkeit und verfehlt dann ganz ihren Zweck [2]).

1. Nur keine Gewinnstspiele, am allerwenigsten Kartenspiele für Kinder! — Sie sind die gefährlichste Beschäftigung: denn sie werden, ehe man es denkt, zur Leidenschaft, zur elenden, geist- und herztötenden Leidenschaft. Man sollte zittern, wenn man Kinder, voll heißer Begier nach Gewinn, am Spieltische sitzend oder dahinter stehend erblickt. Umsonst versucht man, sie durch die interessantesten Gespräche, selbst durch fröhliche Spiele von den Karten abzuziehen. Sie hören nichts; sie sehen nichts; sie denken nichts als das Spiel, und aller Sinn für bessere Freuden ist abgestumpft. Es ist unaussprechlich, welche Verwüstung diese unselige Leidenschaft in jugendlichen Seelen anrichtet. Ich bitte alle Erzieher aufs dringendste, sich nicht durch eignes Beispiel so sehr an der Jugend zu versündigen; ich bitte alle Eltern, keine Kinder zu ihren gewöhnlichen Spielgesellschaften zu ziehen. Die lautesten, wildesten, gefährlichsten Spiele sind so gefährlich nicht, als zum Bedürfnis gewordene Gewinnspiele. Desto mehr Wert haben andre Erholungen und Beschäftigungen, wobei sich Körper- und Geisteskräfte üben und entwickeln. Bei der Wahl würde auch das Geschlecht in Anschlag zu bringen sein.

2. Ganz sich selbst überlassen, können Kinder sich selten lange, wenigstens nicht zweckmäßig beschäftigen. Alleinsein führt zu Langerweile; häufiges Zusammensein mit andern Kindern, ohne daß man sie beobachtet und leitet, entwickelt in ihnen nicht nur allerlei gesellschaftliche Unarten, sondern giebt auch wohl schädlichen Trieben Anlaß und Nahrung. Kinder selbst wünschen Leitung; sogar Jünglinge, wenn sie nicht schon sehr verdorben sind. Nur muß der Erzieher sie nach ihrer Art, nicht nach seiner Art vergnügt sein lassen. Ihre Beschäftigungen müssen nicht befohlen sein, sonst werden es Frohndienste. Er muß anraten, vorschlagen; sie müssen wählen. So bewahrt er sie vor unzähligen Übeln, die in dem Mangel an Aufsicht und Leitung ihren Grund haben; so sichert er sie vor der Ansteckung böser Beispiele, deren Annäherung ganz zu verhüten nicht immer möglich ist. Die an sich richtige Bemerkung, daß man die Zöglinge mehr sich selbst überlassen müsse, gehört mehr für das reifere Alter.

Wenn so manche Eltern recht wüßten, welchem Verderbnis sie ihre Kinder bloß dadurch hingeben, daß sie ihrer nur los zu werden suchen; wenn so manche Erzieher, die doch das wichtigste aller Geschäfte übernommen haben, berechnen könnten, wie viel Böses durch ihre Abwesenheit für ihre Zöglinge gestiftet wird: sie würden doch wohl gewissenhafter in diesem Punkte sein. Es ist bei weitem nicht genug zur Beruhigung für den, der da weiß, worauf es bei der Erziehung ankommt, daß gerade jetzt keine Excesse im strengsten Sinne vorgehen. Die unnützen Gedanken, die Verirrungen der Seele aus Langerweile, die schädlichen oder ganz leeren Gespräche, die Vergiftungen durch einen einzigen schlechten Gesellschafter sind etwas weit Schlimmeres, als die gewöhnlichen Jugendstreiche, über die oft ein so strenges Gericht ergeht.

92. Gefühl der Freiheit.

Je mehr sich Kinder frei fühlen, je weniger also die Freiheit ihrer Äußerungen in Worten und Handlungen durch eine Menge von

Verboten und Gesetzen eingeschränkt wird, desto früher entwickelt sich in ihnen ein sittlicher Charakter. Durch unaufhörliche Sittenvorschriften läßt sich vieles zustande bringen, was den Schein der Moralität hat; aber es ist nicht hervorgegangen aus dem Grunde eines guten Sinnes, sondern angebildet durch Kunst, ohne daß der Sinn gebessert wäre. Man gebe den natürlichen guten Trieben nur unvermerkt Anlässe, sich zu äußern; man schneide nur die Gelegenheiten ab, wo böse Triebe wirksam werden können: bald werden jene an Stärke gewinnen, diese geschwächt werden. Überdies, wer jede freie Äußerung durch gewaltsame Mittel sogleich zurück drängt, lernt Kinder nie kennen wie sie sind. So lange sie ohne Rückhalt alles äußern, was in ihrer Seele liegt, und man gewiß ist sie zu sehen wie sie sind, bekommt man dadurch Gelegenheit dem, was nicht gerade ist, unvermerkt eine andre Richtung zu geben. Nicht brechen, — beugen und ziehen muß man den jungen Trieb, wenn er eine schiefe Richtung nehmen will. Übrigens darf es im Grunde oft nur eine Scheinfreiheit sein, die man den Kindern läßt. Man kann immer die Umstände so leiten, daß sie durch diese bestimmt werden. Aber indem ihnen das Gefühl oder der Wahn bleibt selbstthätig zu handeln und sich frei zu bestimmen, lernen sie moralisch handeln, was eine Zwangserziehung nie bewirken wird. Sie schafft nur Heuchler oder Maschinen.

Anmerk. Es freue sich folglich der Erzieher, wenn seine Zöglinge ohne Gesetz, ohne Vorschrift, ohne Furcht oder Hoffnung etwas Gutes gethan haben, weit mehr, als wenn er Gelegenheit hat, ihren Gehorsam, ihre Achtsamkeit auf seine Worte und Winke zu rühmen. Jenes ist gewiß ihr Eigentum. Nur wo die höchste, freieste Selbstthätigkeit ist, da ist auch die höchste Sittlichkeit. Man vergleiche die treffliche Stelle beim Cicero de fin. I, 14. in der 1. Beilage § 3.

93. Beförderung des Guten durch bewiesenes Vertrauen.

Aus oben angeführtem Grunde (92.) soll man seinen Zöglingen, wo sie es irgend verdienen, oft sogar, um sie dessen würdig zu machen, Vertrauen beweisen. Sie werden sich um so früher selbst vertrauen lernen, da im Gegenteil Mißtrauen nicht nur verstimmt, sondern auch mutlos macht. Was man von jungen Leuten fordert, betrachte man oft als etwas, „das sich von selbst verstehe, das man ihnen nicht erst zu empfehlen nötig habe, das man von ihrem Verstande oder von ihrem Herzen erwarten könne;" statt daß in der gemeinen fehlerhaften Erziehung gerade der entgegenstehende Ton gewählt wird; „man könne sich nicht auf sie verlassen, ihnen nicht trauen; man werde gewiß viel Klagen über sie hören;" oder bei vorgefallenen Fehlern: „sie würden die Wahrheit nicht sagen; man werde sich anderwärts erkundigen u. s. w." Auch gehe die bei sehr jungen Kindern oft nötige bewachende Aufsicht unvermerkt in eine mehr entfernte Beobachtung über. Ge-

gebene Freiheit wird gerade um so seltener gemißbraucht, je öfter und unbefangener man sie giebt, und je mehr der Zögling wahrnimmt, daß ihre gute Anwendung ihm nur noch mehr Vertrauen erworben hat. Schon in Kindern ist ein Gefühl für Achtung, und ein Trieb, Achtung zu verdienen. Eben darum hat jeder Erzieher, der junge Leute überlisten, behorchen, beschleichen will, darauf zu rechnen, am meisten betrogen zu werden. Denn da er sie nicht durch Vertrauen zu gewinnen sucht, so finden sie ein Interesse darin, klüger als er zu sein, woran sie bei offener Behandlung nicht denken würden. Auch die besten widerstehen jener Versuchung nicht immer. Aber warum führt man sie in Versuchung? Da in der öffentlichen Erziehung und in Schulen jener Fehler am häufigsten vorkommt und zum Teil in der Natur des Zusammenlebens vieler liegt, so fallen auch gerade da die meisten Überlistungen und Täuschungen der Lehrer vor und haben sogar davon den Namen der Schulstreiche bekommen.

94. Verminderung des Reizes zum Unrechtthun.

Selbst die Sparsamkeit im Verbieten mindert nach einer alten Bemerkung den Reiz zum Bösen. (Nitimur in vetitum). Vieles wird weder in die Ideen, noch in den Willen der Kinder kommen, wenn sie nicht eben durch das Verbot darauf aufmerksam gemacht werden. Gleichwohl haben viele Eltern und Erzieher kaum einen andern Begriff vom Erziehen, als daß es im Verbieten bestehe. Schwächer schon reizt zur Übertretung das Gebot; aber bei dem natürlichen Triebe nach Freiheit reizt es doch auch, und es ist ein Gewinn, wenn selten befohlen, selten durch positive Gesetze etwas bewirkt werden darf, da sich ja das meiste auf andern Wegen erreichen läßt. Am stärksten reizt indes der äußere Vorteil. Das Kind thut Unrecht, nicht weil es Unrecht ist, sondern weil es dadurch gewinnen will und dies als das Mittel dazu betrachtet. Es ist daher viel gewonnen, wenn man veranstalten kann, daß Kinder bei der Abweichung von dem Wege der Pflicht so wenig als möglich gewinnen. Auch in der ganzen Behandlung liegt oft ein schädlicher Reiz. Härte reizt zum Zorn; stetes Tadeln zur Bitterkeit; schwache Nachgiebigkeit zur Schmeichelei und zu den Versuchen, so lange zu quälen, bis der Zweck erreicht ist; unmäßiges Lob zur Prahlerei; Ausfragen zur Heimträgerei aller, besonders schlimmer Neuigkeiten. Jede Art von Leidenschaftlichkeit, welche sich in die Erziehung mischt, sie sei verbietend oder begünstigend, sie heiße Strenge oder sie heiße Güte, reizt zu einem ähnlichen Betragen.

Anm. Kinder werden schon dann die Wahrheit sagen, wenn sie bei der Lüge den Vorteil verlieren, den sie beabsichtigen; sie werden nicht Lust haben, anzuklagen, wenn sie als Ankläger an Liebe einbüßen, hingegen durch Entschuldigen ihrer Gespielen daran gewinnen. Sie werden nichts durch List an sich bringen,

wenn sie es nie behalten dürfen. Sie werden nicht ungestüm trotzen, weinen, schreien, wenn sie nie etwas dadurch ausrichten. Sie werden andre Menschen nicht mehr necken und beleidigen, wenn andre Menschen sie nur gehörig zurückweisen und sie fühlen lassen, daß man nicht ungestraft necken dürfe. Eine solche Erfahrung belehrt besser als hundert Sittensprüche. Salzmanns Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung enhält eine Menge höchst praktischer Beiträge zu dieser Materie und beweiset aus einzelnen Fällen, wie die gemeine Erziehung, statt die Reize des Bösen zu verhindern, sie nur vermehrt.

95. Moralischer Einfluß der Umgebung.

Nichts ist endlich so bildend, ohne den Schein des Absichtlichen zu haben, als die Umgebung. Beispiel wirkt auf die meisten Menschen stärker als Vorschrift; es wirkt zuweilen so stark, daß sie sogar wider ihre natürliche Neigung handeln. Wenn es in dem früheren Alter möglich wäre, Kinder überall mit Beispielen des Guten und Schönen in Sinn und Wort und That zu umgeben, sie jedem Umgange zu entreißen, in welchem sie nur Böses sehen, hören, lernen: die meisten würden weit länger unverdorben bleiben, und das sittliche Gute würde an Stärke gewinnen, künftigen schlimmeren Eindrücken zu widerstehen. Eben darum bewährt sich das Erzogenwerden in dem Kreise einer durchaus rechtlichen, liebevollen und gebildeten Familie, wo sich alles auf einen Ton stimmt, in so herrlichen Früchten. Man fürchte nicht, daß durch die Verhütung gefährlicher Versuchungen der Charakter an Festigkeit verliere. Die Welt und die eigene Sinnlichkeit wird zeitig genug dafür sorgen, daß er versucht werde; selbst der Erzieher wird nicht jede schlimme Einwirkung verhüten können. Aber ein junges Herz, das man unaufhörlich in Versuchung führt, gewinnt so wenig innere Kraft, als der junge Baum, der stets von Stürmen bewegt wird, ohne anfänglich durch einen festen Stab gestützt zu sein.

Anmerk. Daß Beispiel und Umgang gleich stark auf Gewöhnung, Verwöhnung und Entwöhnung wirken, hat seinen Grund in dem mächtigen Triebe zur Nachahmung, welcher besonders die Kinder belebt und eben daher auch für die moralische Erziehung ganz vorzüglich wichtig ist. Was besonders jüngere Kinder an älteren sehen, das finden sie sich, oft sogar wider ihre natürliche Disposition, höchst geneigt nachzuahmen. Deswegen hat man, wenn die ersten Kinder — oft nur das erste — gut gezogen sind, bei den folgenden halbe Arbeit. Manche Fehler kommen eben daher auf Schulen gar nicht vor, weil kein Beispiel davon da ist. In wenigen Tagen nimmt der Zögling den Ton an, den er rings um sich her hört, und wundert sich oft selbst, wie er so schnell einen Fehler los geworden ist.

Homines amplius oculis quam auribus credunt. Longum iter est per praecepta, breve ac efficax per exempla. Zenonem Cleanthes non expressisset, si eum tantummodo vidisset. Vitae ejus interfuit — ob-

servavit illum an ex formula sua viveret, („ob seine Praxis seiner Theorie gleiche?" Das fragt jeder Zögling bei seinem Erzieher!) Plato plus ex moribus quam ex verbis Socratis traxit. Seneca ep. 17.

II.

Moralische Zucht.

96. Überblick.

So viel auch Kinder schon durch jene mehr negative und indirekte Einwirkung (93—94.) gewinnen können, so bedürfen sie doch auch einer unmittelbaren Hilfe. Was besonders in dem frühen Alter und in den Jahren der Unbestimmtheit in dieser Hinsicht geschehen kann, begreift man, zum Unterschiede von der höheren moralischen Kultur, welche dadurch verbreitet werden soll, unter dem Namen der Zucht (Disciplina). Der Anfangspunkt ist die Gewöhnung; ihr folgt bald und geht dann lange zur Seite die Vorschrift, das Gesetz, welches Gehorsam fordert. Wo auch dies noch zu schwach wirkt, da tritt die Strafe, damit der Wille sich bezwingen lerne, und die Belohnung hinzu, damit er geneigter und stärker werde, bis er auch dieses Reizes nicht mehr bedarf.

Anmerk. Über den Sinn des römischen Wortes Disciplina verdient die treffliche Ernestische Abhandlung: De privata Romanorum disciplina (Opusc. philol. pag. 32) ganz verglichen zu werden.

Permultis — sagt er unter andern — disciplinae, imprimis puerilis et scholasticae nomen audientibus, occurrunt statim vis et servilis metus, verbera imprimis; sive pertinaciae suae non nisi talibus rebus coercendae conscientia, sive quod suos sibi praeceptores parentesque aditum ad rationem animumque per tergum vicinasque partes quaesisse recordantur: ad minimum reprehensiones iracundae et clamores: quique his in sensus teneros grassetur, eum disciplina recta et severa continere illam aetatem putant. — Allerdings muß diese Vorstellung von dem Wesen der Disciplin sehr herrschend geworden sein, da ja sogar Strafinstrumente den Namen der Disciplin bekommen haben. — Est vero — fährt er fort — disciplina, ut recte docte summus sapientiae magister Plato, nihil aliud, nisi ratio quaedam, animos ad virtutis amorem vitiique odium adducens, et iam hoc ipso, tum assuetudine liberali, in officio hominis continens. — Continetur autem duabus rebus: primum opinionibus ad illud, quod diximus, consilium accommodatis animo paullatim instillandis: deinde institutis quibusdam solerter excogitatis, partim ad illas ipsas opiniones, sparsas iam in animis, alendas et confirmandas, partim ad consuetudinem officii libenter et constanter faciendi induendam.

Etwas anders, als im § geschehen, faßt Herbart in s. Allgem. Pädagogik den Begriff der Zucht und ihr Verhältnis zu dem, was er Regierung und moralische Kultur nennt. Doch ist er im wesentlichen einverstanden. Man vergl. a. a. O. den interessanten Abschnitt in 5. Kap. seiner Schrift. — Das Verhältnis zwischen Regierung, Unterricht und Zucht bei Herbart behandelt Rein in dem I. Heft der „Pädagogischen Studien", Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

97. Gewöhnung.

Noch vor dem Gebot und vor der Belehrung, und dann mit beiden zugleich kann dem Sinn und Willen der Kinder durch die Macht der Gewohnheit eine Richtung gegeben werden, die nach und nach zum Charakter wird.[1]) Eltern, die sonst wenig über Erziehung nachgedacht haben und wenig Worte machen, kommen auf diesem Wege oft sehr weit mit den Ihrigen. Sie machen früh das, was doch einst als Pflicht erscheinen soll, zur äußeren Notwendigkeit, und es fügt sich die biegsame Natur in die Form und den Zwang der Sitte und der Ordnung, fast ohne zu ahnden, daß es Zwang ist. Wer Kinder das, was sie künftig ertragen sollen, früh ertragen, was ihnen einst Regel werden soll, gleich zur Regel ihres Handelns werden, und es sie endlich so oft und so lange wiederholen läßt, bis sie nicht mehr fehlen, der hat nicht wenig gewonnen. Dürfen sie niemals zu thun anfangen, was sie irgend einmal zu thun aufhören müssen, so erspart man ihnen die große Schwierigkeit des Verlernens und Ablegens dessen, was schon zur halben Natur geworden. Da sich der Sinn und die Thätigkeit der Kinder anfangs nur in der engeren Sphäre der kleinen Verhältnisse des Lebens äußern kann: so wird sich auch zunächst eine solche Gewöhnung teils auf das leichtere Ertragen körperlicher Unbequemlichkeiten und Entbehrungen, teils auf das, was man zur äußeren guten Sitte rechnet, wie Reinlichkeit, Ordnung, Schamhaftigkeit, Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit auf ältere Personen, beziehen; was man mit Luther die feine äußerliche Zucht nennen könnte.[2]) Aber auf gleichem Wege wird auch der Sinn für andere Tugenden, z. B. für Arbeitsamkeit, Mäßigkeit, Bescheidenheit, edle Liberalität, Wohlthätigkeit, Nachgiebigkeit, Ausdauer, Geduld, z. B. mit kleinen Geschwistern, gebildet werden können.[3]) Was von dem allen anfangs fast nur ein mechanisches Handeln aus früher guter Gewöhnung ist, wird nach und nach fast Bedürfnis, geht in ein Handeln aus Grundsätzen über und wird dann das Produkt freier Selbstthätigkeit.

Anmerk. 1. Die Wichtigkeit der Gewöhnung als Vorbereitung zum freien Handeln haben von jeher Moralisten und Pädagogiker gefühlt und ihre Ratschläge auch darauf berechnet. Die Erfahrung hatte sie belehrt, daß sehr viel Gutes, was selbst ganze Gesellschaften, Familien, Schulen u. s. w. unterscheidet, gewisse Tugenden und Sinnesarten, welche ihnen eigentümlich sind, weit mehr auf diesem Wege, als durch positive Gesetze hervorgebracht werden. Locke setzt daher in der Erziehung einen ganz vorzüglichen Wert darauf. Am gründlichsten ist der Gegenstand behandelt in Resewitz Gedanken, Vorschlägen und Wünschen, I. Bandes 3. Stück: Über die Gewöhnung; 4. Stück: Wie und durch welche Mittel kann man die Seelenkräfte der Jugend üben und sie zu guten Gewohnheiten und Fertigkeiten erziehen? II. Band, 4. Stück: Versuche, Beo-

bachtungen und Anmerkungen über die Gewöhnung und Übung verschiedener Seelenkräfte. M. s. auch Campe, Kommentar über die Worte Plutarchs: Die Tugend ist eine lange Gewohnheit, Berlin 1774. — S. Schmid's Encyklopädie II. Bd. S. 902 ff.

2. Die Gewöhnung junger Leute, selbst von den frühesten Jahren an, zur äußeren Ordnung, Reinlichkeit, Anständigkeit und Schicklichkeit bleibt auch auf das Innere nicht ohne Einfluß. Kinder thun damit die ersten Schritte zur Kultur; es bildet sich der Sinn für Regelmäßigkeit. Dies Erziehungsmittel ist aber so leicht, daß die Vernachlässigung desto unverzeihlicher ist. Eltern der unteren Stände leisten darin bei ihren Kindern oft weit mehr, als in den angesehensten Häusern geleistet wird; und eine Menge Ungezogenheiten, welche die Junker und Fräulein an sich haben, sind in dem Hause vieler Handwerker unerhört. Dies erzwingen vielleicht manche Eltern durch bloße Strenge; andre hingegen bloß durch frühe Gewöhnung.

Ungewaschen umherzugehen; irgend etwas nicht an seinen rechten Ort zu legen; fremde Sachen in die Hände zu nehmen oder sich ungefragt zuzueignen; bei Tische zu fordern, ehe die älteren Personen besorgt sind; sich nicht zu rechter Zeit an- oder auszuziehen, aufzustehen, sich niederzulegen, oder bei Tische einzufinden; ohne Ursach die Schule zu versäumen; eine aufgegebene Arbeit nicht abzuliefern u. s. w. — dies alles fällt Kindern gar nicht ein, wenn wir nur gleich anfangs, durch beständiges Anhalten zum Gegenteil, nie die Idee in ihnen aufkommen lassen, daß dergleichen auch nur thunlich sei. Die tägliche Wiederholung einer gewissen Handlungsweise macht sie ihnen zur andern Natur, und es befremdet sie, wenn ihre Gespielen anders handeln. Aber wenn die Idee der Notwendigkeit erst wegfällt, so geht auch die beste Sitte in diesen Jahren verloren.

3. Bei der Bildung des Inneren kann das Mittel auf doppelte Art angewendet werden.

a) Man bringt von üblen Verwöhnungen durch Entwöhnung zurück. Je seltener böse Triebe Gelegenheit bekommen, sich zu äußern, je mehr die Ursachen entfernt werden, wodurch sie gereizt werden können; desto mehr verlieren sie an Stärke, so gut als körperliche Kräfte erschlaffen, wenn sie außer Übung kommen. Je öfter entgegenstehende Empfindungen angeregt werden, desto schwächer werden immoralische Gefühle und Neigungen. Harte und fühllose Herzen werden durch Eindrücke des Mitleids erweicht; stolze Prahlerei nimmt ab durch öftere Erfahrung eigener Unvollkommenheit, Untüchtigkeit, Unwissenheit. Je mehr man Triebe, die an sich gut sind und nur eine verkehrte Richtung genommen haben, auf würdigere Gegenstände hinlenkt; desto mehr kommen sie von den schlechtern ab. Stolz auf Geburt wird weniger in dummen Ahnenstolz ausarten, wenn er die Nachahmung schöner und großer Thaten der Vorfahren zum Gegenstande bekommt. „Richte, sagt Resewitz, das leicht verwundbare Gefühl des Zornigen von seinem Selbst oft auf die Beispiele der Ungerechtigkeiten hin, die andre erdulden müssen; setze ihn anschauend in die Stelle der Duldenden: so wird sein Zorn weniger egoistisch werden, sich verteilen und veredeln, mehr mit gerechtem Unwillen sich mischen und eben dadurch milder und gedämpfter werden."

b) Man macht durch stete Anregung der edleren Triebe, der reineren und besseren Gefühle diese ebenfalls zur andern Natur. Wer der natürlichen Thätigkeit der Kinder immer Gegenstände anweiset, macht sie arbeitsam und geschäftig, ohne den Fleiß zu gebieten. Wer das zarte Gefühl der Scham

in ihnen wach erhält, erreicht gewiß, daß ihnen alles Schamlose und Schändliche zuwider wird. Sie lernen nachgiebig, geduldig, gefällig gegen Jüngere sein, wenn man sie immer dazu angehalten hat und dies als eine Sache betrachtet, die sich von selbst verstehe. Sie sind bescheiden im Umgang mit Erwachsenen, wenn sie von Jugend auf gelernt haben, daß man aus Kindern, wenn größere Personen da sind, nicht viel mache, und sie entferne, sobald sie die wenigen Rechte ihres Alters überschreiten wollen.

Adeo in teneris consuescere multum est!

98. Vorschriften. Gesetze. Gehorsam.

Im willigen Gehorsam gegen das Gesetz, wie sehr auch die Lust und die Neigung dagegen anstrebe, offenbart sich die Herrschaft des Geistes über den Trieb, folglich Sittlichkeit des Charakters. Im reifen Alter lehrt die ausgebildete Vernunft den Inhalt des Gesetzes überhaupt und für einzelne Fälle. In dem früheren steht sinnliche, gesetzgebende Erziehung dem Kinde, dem Knaben, selbst noch dem Jünglinge zur Seite, und hat, je unmündiger noch die Vernunft ist, desto mehr das Recht, Gehorsam zu fordern. Denn das ist die ewige Ordnung der Natur, daß die Schwäche der Kraft, der Unverstand dem Verstande, die Unerfahrenheit der Erfahrung sich füge. Das bewahrte sittliche Gefühl kommt zwar der Belehrung entgegen; aber entbehrt kann doch diese nicht werden. Sie erweckt und vermehrt die sittlichen Begriffe. Der Begriff der Einsicht allein soll den Willen bestimmen und zur Thatkraft werden. Aus der Idee tritt die Handlung hervor. Wie wichtig ists also, daß es nie an der rechten Vorstellung fehle! Doch faßt der jüngere Zögling die Gründe in den meisten Fällen noch nicht. Darum muß bei ihm das Gebot die Stelle des Raisonnements vertreten, und die fremde Autorität die Forderung an den Gehorsam unterstützen. Aber nichts weniger als gleichgültig ist es, wie geboten, wie untersagt, wie der Gehorsam gefordert wird.

99. Praktische Regeln über die Bewirkung des Gehorsams.

Hierüber folgende praktische Regeln: Allerdings müssen 1. Kinder von den frühesten Jahren an erfahren, daß der Wille ihrer Erzieher stärker ist, als der ihrige, und daß es kein Mittel giebt, sich ihm zu entziehen. (Puerum rege! — Qui, nisi paret, imperat! Seneca). Gleichwohl lasse man sie 2. diese Erfahrung nur da machen, wo der Zweck durch kein anderes Mittel erreicht werden kann. Man gebiete also so wenig als möglich und versuche, wo es sich irgend thun läßt, ob die Kinder das Recht und das Unrecht selbst finden. Wo das Gesetz notwendig ist, da werde es 3. mit Ruhe, mit Sanftmut ausgesprochen; es erwecke nie die Idee der Leidenschaftlichkeit. Dagegen 4. beharre man darauf mit Festigkeit. Durch sie erleichtert man den Gehorsam. Man täuscht sich, wenn man dies dadurch zu erreichen meint, daß man

das Nichtgehorchen oft, wie unbemerkt, hingehen, oder sich erbitten läßt, Gesetze zurückzunehmen. Gerade dadurch wird der Gehorsam erschwert. Bei jedem neuen Gesetz bleibt dann die Hoffnung, es werde nicht genau genommen, wohl gar aufgehoben werden. Wird sie getäuscht, so bricht sie in Thränen, Sträuben und ungezogene Widerspenstigkeit aus, die bei festem Willen der Erzieher so leicht nicht vorkommt. Auch bleibe man sich 5. in den Forderungen gleich. Was einmal unbedingt geboten oder verboten ward, bleibe es unwandelbar. Was man bedingt versagte, bleibe versagt, so lange die Bedingung bleibt. Woher soll sonst Folgeleistung gegen eine fremde Vernunft kommen, die bloß durch Launen bestimmt wird? Es mögen zwar 6. die Zöglinge zuweilen durch unmittelbare, ausdrücklich veranstaltete, gute Folgen des Gehorsams und üble Folgen des Ungehorsams die Erfahrung machen, daß sie sich beim Gehorsam besser befinden als bei der Befolgung ihres eignen Willens; — denn dadurch lernen sie dem fremden Willen vertrauen und fühlen sich glücklich unter seiner Leitung; — aber man gewöhne sie ohne unmittelbare Erfahrungen äußerer Vorteile auch schon früh gehorsam zu sein. Sie gewöhnen sich sonst, diese als ein Recht zu betrachten. Sie wollen dafür belohnt sein, daß sie ihre Schuldigkeit thaten. Mit jeder Annäherung an die Jahre der Mündigkeit nähere sich 7. die Sprache des Erziehers der Sprache der wohlmeinenden Zurechtweisung. Dem Kinde gebiete man kurz, und dem Knaben gebe man bestimmte Vorschriften; man rate dem Jünglinge, damit ihm sein Gehorsam immer mehr als die Wirkung eigner Einsicht und Freiheit erscheine. Sonst wird der Übergang vom blinden Gehorsam zu dem Stande der Unabhängigkeit zu rasch, der Abstich zu grell, der Mißbrauch der Freiheit unvermeidlich.

Anmerk. Man hat zuweilen Rousseau, und wohl gar alle sogenannte neue Pädagogen beschuldigt, daß sie die Urheber jener verkehrten Methode wären, wonach Kinder auf keine Weise zum Gehorsam angehalten, sondern erst von allem durch weitläufiges Raisonieren überzeugt werden müßten. Wenn man Kinder sah, die sich alle mögliche Unarten gegen ihre Eltern erlaubten, auf keine Erinnerungen hörten, ihnen selbst mit Ungestüm widersprachen, oder unbescheiden von jedem Befehle Grund und Ursach forderten, so hieß es: sie wären à la Rousseau erzogen. — Was für Ideen müssen, die so urteilen, von diesem großen Kenner der menschlichen Natur, ja wie viel Zeilen mögen sie wohl in seinen Schriften gelesen haben? Vermutlich nur die Stellen, worin er nach seiner Manier sich etwas paradox ausdrückt oder den Despotismus auch in der Erziehung bekämpft. Denn wer dringt wohl sonst mehr darauf, die Kinder in den frühesten Jahren im Gefühl ihrer Schwäche und Abhängigkeit zu erhalten, als gerade er? Was kann man Stärkeres über die rechte Art, Gehorsam und unbedingten Gehorsam von den Kindern zu erhalten, sagen, als er in der Nouvelle Heloise, Part. V. Lett. III. darüber gesagt hat? Hier nur ein paar Beweise.

„Betrachtet man die Kindheit an sich, so giebt es wohl kein schwächeres, hilfloseres Wesen, keins, welches abhängiger von denen wäre, die es umgeben; keins, das des Mitleids, der Liebe, des Schutzes so sehr bedürfte, als ein Kind. as ist also widriger, aller Ordnung widersprechender, als der Anblick eines herrischen, trotzigen Kindes, welches über alle, die es umgeben, gebietet und sich einen befehlerischen Ton gegen die erlaubt, die es nur verlassen dürften, um es umkommen zu lassen? Was ist widersinniger, als wenn blinde Eltern diesen Trotz billigen, es wohl gar darin üben, der Tyrann seiner Wärterin zu sein, bis es endlich auch der ihrige wird?“ —

„Ich glaube, daß der wesentlichste Teil der Erziehung der Kinder darin bestehe, sie ihre Hilflosigkeit, ihre Schwäche, ihre Abhängigkeit fühlen zu lassen und an das harte Joch der Notwendigkeit, welches die Natur dem Menschen auflegt, zu gewöhnen; und dieses nicht nur, damit sie desto besser empfinden lernen, was man für sie thut, sondern damit sie auch vorzüglich frühzeitig begreifen, auf welche Stufe sie die Vorsehung gestellt hat; damit sie nie über dieselbe hinausschreiten und ihnen keine Seite der menschlichen Schwachheit fremd bleibe.“ —

„Da ich nun doch einmal meinen Sohn nicht alles Unangenehmen bis zur Periode seiner Vernunft überheben kann, so habe ich das geringere und das am schnellsten vorübergehende gewählt. Um ihm Versagung erträglich zu machen, habe ich ihn sogleich an Versagungen gewöhnt; und um ihm anhaltendes Mißbehagen, anhaltendes Klagen und Trotzen zu ersparen, habe ich jede abschlägige Antwort unwiderruflich sein lassen. Er erhält niemals etwas durch ungestümes Bitten; Thränen helfen ihm bei mir so wenig als Liebkosungen.“

Auch Kant, den man wohl nicht in Verdacht haben wird, als wolle er der vernünftigen, schon im Kinde zu ehrenden Natur, oder dem Wesen der Bildung zur echten Sittlichkeit etwas vergeben, äußert sich in seiner Pädagogik über den Gehorsam auf ähnliche Weise:

Z. B. S. 99.: „Im Anfang muß das Kind blindlings gehorchen. Es ist unnatürlich, daß das Kind durch sein Geschrei kommandiere, und der Starke einem Schwachen gehorche. — Kinder werden verzogen, wenn man ihren Willen erfüllt. Dies geschieht gemeiniglich so lange, als sie ein Spielwerk der Eltern sind, vornehmlich in der Zeit, wo sie zu sprechen beginnen. Aus diesem Verziehen entspringt aber ein gar großer Schade für das ganze Leben.“ — S. 101.: „Zum Charakter eines Kindes gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut; oder aus dem Zutrauen, und dann ist er freiwillig. Dieser letztere ist gar sehr wichtig; jener aber auch äußerst notwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin als Bürger erfüllen muß, wenn sie ihm auch nicht gefallen. Kinder müssen daher unter einem gewissen Gesetz der Notwendigkeit stehen. — Übertretung des Gebots ist Ermangelung des Gehorsams, und diese muß Strafe nach sich ziehen u. s. w.“ Kant, über Päd., Ausg. von Vogt §§ 54. 55. 80. 81.

M. s. auch Villaume: wie kann mans erhalten, daß Kinder gehorsam und dereinst nachgebend werden, ohne willenlos zu sein? im Revis. Werk, T. 5 S. 161 ff. und Tillich, vertrauliche Unterhaltungen, in den Beiträgen zur Erziehungskunst, H. 2,; so wie Ziemßen über die Entstehung des Gehorsams in der Erziehung, Greifswald 1805. — Herbart bringt in seiner Allgem. Pädagogik (Regierung, gehoben durch Erziehung) auf pünktlichen Gehorsam, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt, und den die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen. (S. auch Abschnitt IV, Vorblicke auf die

eigentliche Erziehung). Roth, Kleine Schriften. I, 139; Waitz, Allg. Pädag.; Wiese, die Bildung des Willens; Mende, der Gehorsam in der Erziehung; Curtmann, die Schule und das Leben, 2. A., S. 153.

100. Lohn und Strafe.

Das bloße Gesetz, ohne damit vergesellschaftete Vorstellungen seines Grundes, seines Zwecks und der Folgen seiner Beobachtung oder Unterlassung, bewegt den Willen gar nicht oder schwach. Aber der Grund und Zweck ist nicht immer sogleich einzusehen, und die Folgen liegen zum Teil sehr entfernt. Dies hat die Gesetzgeber seit den frühesten Zeiten veranlaßt, auf Mittel zu denken, den Eindruck und die Wirkung der Gesetze zu verstärken. So sind Belohnungen und Bestrafungen entstanden. Ob sie auch in der ersten Periode der Menschenbildung anzuwenden, darüber ist zwar von Zeit zu Zeit gestritten worden; aber selbst die, welche theoretisch dagegen gesprochen haben, sind in der Praxis doch größtenteils dem Üblichen gefolgt. Auch könnten Lohn und Strafe in der Erziehung nur dann überhaupt verwerflich sein, wenn durch sie der sittliche Charakter notwendig verdorben oder auch nur geschwächt würde. Dies kann geschehen, und der Mißbrauch liegt nahe. Tyrannische Zucht, Bestechung durch Lohn, beides hat zu allen Zeiten gleich gefährlich auf junge Seelen gewirkt. Aber dies war auch in der Regierung der Staaten der Fall. Trotz dieser gar wohl vermeidlichen Übel bleibt es gewiß, daß die Regierung einer Kinderwelt, wie man sie in der Wirklichkeit findet — denn von einer idealen kann hier die Rede nicht sein — ohne positive Gesetze, folglich auch ohne positive Belohnungen und Strafen, eben so wenig als die Regierung der Staaten bestehen könne.

Anm. Das Willkürliche in den Folgen der Handlungen kann bloß dann schaden, wenn der raisonnierende Zögling eine blinde Willkür, nicht einen wohl überlegten und auf sein Bestes abzweckenden Plan darin erblickt, oder, sofern er dazu noch nicht fähig wäre, künftig erblicken wird. Nur dann, wenn ihm die Absicht des Erziehers verdächtig wird — er ahnde nun Laune, Eigennutz oder Härte — schaden sie unfehlbar. An sich aber sieht er selbst in dem kleineren Kreise seiner Erfahrung bald ein, wie nötig es sei, feste Gesetze zu haben und diesen Gesetzen durch ihre Folgen Ansehen zu verschaffen.

Rousseau selbst, der so sehr wider das Positive in der Erziehung, namentlich auch bei Belohnungen und Strafen war, wollte gleichwohl, man sollte Veranstaltungen treffen, wo auf die Fehler der Kinder Übel, oder auf ihre Tugenden Belohnungen so erfolgten, als ob sie natürlich und notwendig erfolgen müßten. Auch er kam also mit der bloßen Zucht der Natur nicht aus. Warum sonst künstliche Veranstaltungen? — Diese würden gleichwohl nur bei kleinen Kindern, die man leicht täuschen kann, anzubringen sein. Knaben und Jünglinge sind zu klug, um nicht zu bemerken, was dahinter verborgen sei; und man erreicht seinen Zweck weit besser, wenn man offen mit ihnen zu Werke geht und kein Hehl daraus macht, daß man Strafe oder Lohn

veranstaltet habe, um sie aufmerksam zu machen, was Verdienst und Schuld für Folgen haben werde. Machen doch Kinder bei ihren Spielen selbst Gesetze und verknüpfen damit willkürliche Strafen, welche oft strenger sind, als sie der Erzieher bestimmen würde.

101. Allgemeine Grundsätze bei Anwendung der Belohnungen und Bestrafungen.

Gleichwohl ist in der Anwendung aller positiven Unterstützungsmittel der Gesetze gerade die meiste Weisheit und Vorsicht nötig. Überhaupt kann man nicht sparsam genug damit sein. Denn die Erfahrung lehrt, daß der Mensch, welcher sich schon früh gewöhnt, bei dem Guten, das er thut, nur den Gewinn und Lohn zu berechnen, bei dem Bösen, das er unterläßt, nur durch Furcht vor gewissen Übeln abgeschreckt zu werden, den Sinn für das Gute allmählich verliert und wenig innere Abneigung gegen das Böse behält; folglich an unbelohntes Gute nicht denken und seinen Trieben folgen wird, so bald er es ungestraft thun kann. Hierauf gründen sich folgende allgemeinere Regeln: 1. So lange noch irgend andre dem Zweck angemessene Mittel übrig sind, so greife man so wenig zum Lohn, als zur Strafe. Beides wird dann in unvermeidlichen Fällen desto mehr Wirkung thun. 2. Verwöhnte, verzogene, vielleicht ganz verwahrloste Kinder machen die Anwendung weit öfter nötig als die, in welchen von Jugend auf der Sinn für alles, was recht, gut und edel ist, genährt ward. Für diese würde es schon Strafe sein, anders handeln zu müssen. Man erkünstle daher auch keine Belohnungen für sie. Sie sind in dem Gefühl ihres inneren Werts belohnt. Man könnte sie leicht verderben und ihrer natürlichen Güte den Gehalt entziehen. 3. Man beobachte das genaueste Verhältnis gegen Verdienst und Schuld. Es werde nichts belohnt, was Geschenk der Natur, oder Wirkung des Zufalls, oder Pflicht und Schuldigkeit ist; nichts bestraft, was unverschuldete Schwäche zur Quelle hatte. Talent, Genie, angenehme Bildung, Gefälligkeit der äußeren Person berechtigen zu keinen Ansprüchen auf Belohnungen, wenn nicht eignes Bestreben dies alles auszubilden hinzukommt; der Mangel an dem allen verdient Mitleid, nicht Zurücksetzung oder gar Härte. Je mehr Anteil der Wille an der That hat, desto mehr wird sie moralisch. Der Grad der Moralität muß in der Erziehung allein die positiven Folgen bestimmen. Dies setzt sorgfältiges Charakterstudium der Zöglinge voraus. Der Mangel desselben ist die Quelle unzähliger ungerechter Bestrafungen und parteiischer Belohnungen. 4. Man achte genau auf die Wirkungen, welche Lohn oder Strafe in dem Charakter hervorbringt. Auch der vorsichtigste Erzieher kann fehlgreifen, kann durch Furcht abschrecken, wo er durch Hoffnung reizen, durch Verheißungen locken, wo er durch Drohungen zurückhalten sollte. Die erste Wahrnehmung verfehlter Wirkung wird und muß ihn auf andre Maßregeln führen. Man erhöhe 5. den Eindruck

der Strafen sowohl, als der Belohnungen durch den Ausdruck seiner Gesinnungen gegen den Zögling. Er bemerke die wahre Teilnehmung des Erziehers an seinen Fehlern, wie an seinen Tugenden; er sehe den Unwillen oder das Bedauern desselben, wenn er sich selbst geschadet und diesen genötigt hat, durch kleinere Übel größeren vorzubeugen; aber er erblicke nichts von Leidenschaftlichkeit oder wohl gar von geheimer Freude und Rachsucht. Er bemerke das Wohlgefallen und die Mitfreude, wenn er Lohn verdiente. Man sorge, daß ihm dies noch mehr wert sei, als der Lohn selbst.

Anmerk. Aus diesem Grunde ist es auch mißlich, bestimmte Handlungen mit feststehenden Strafen oder Belohnungen zu verbinden. Sind es Kleinigkeiten, an welchen das Herz wenig Teil nimmt, z. B. Vergeßlichkeit, Unordnung und dergleichen, so hat dies zwar nichts zu sagen. Aber bei andern wichtigen Fällen gilt nur gar zu oft der Satz: Duo cum faciunt idem, non est idem. Das Naturell oder Temperament, die Lebhaftigkeit des Geistes, der größere oder geringere Grad der Ehrliebe, der Empfindlichkeit oder des herrschenden Sinnes, die besondere Lage des Gemüts im Augenblicke der Handlung, die Stimmung des Charakters und hundert andre mannigfaltige Schattierungen der jungen Seele können hier einen beträchtlichen moralischen Unterschied machen. Daher kann man oft die allergrößeste und selbst für den Charakter gefährlichste Ungerechtigkeit begehen, wenn man da bösen Willen sieht, wo nur Übereilung und Hitze war. Oder man kann weit über Verdienst belohnen, wenn man Temperamentstugend als Verdienst anrechnet. Bei einmal feststehenden Strafen kann gleichwohl auf dies alles wenig Rücksicht genommen werden.

102. Verschiedene Arten der Lohn- und Strafmittel.

1. Die Natur nachahmende.

Die Beschaffenheit der Lohn- und Strafmittel betreffend, so sind unstreitig vor allen die zu empfehlen, auch am häufigsten anzuwenden, welche sich den natürlichen Folgen der Handlungen am meisten nähern, daher man sie die gemischten genannt hat. Sie sind Nachahmungen der Natur. Das Willkürliche liegt mehr in der Veranstaltung, in der schnelleren Herbeiführung, in der Erhöhung des Grades, in der Verbindung mit zufälligen Umständen. Man achte also nur darauf, welche Folgen gewisse Tugenden und gewisse Fehler nach dem gewöhnlichen Laufe der Dinge in der wirklichen Welt zu haben pflegen, wenigstens sehr leicht haben können. Indem man nun jene ähnliche Folgen selbst veranstaltet, macht man dem Zögling das Verhältnis seiner Handlung zu seinem Wohl und Wert anschaulich. Er lernt dadurch Erfahrungen machen, ohne viel zu wagen; und zugleich bleibt ihm die Vorstellung fremd, als behandle man ihn nach bloßer Willkür.

Anmerk. Zur näheren Erläuterung des Gesagten wird Folgendes dienen:

1. Das nächste Mittel zu strafen oder zu belohnen hat der Erzieher in der ganzen Art, wie er den Zögling behandelt. Bei einigen werden dadurch allein alle andren entbehrlich. So bald nämlich Achtung und Liebe gegen den Erzieher in der Seele des Zöglings wohnt, so geht ihm nichts über seine Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Der Erzieher vermag daher durch eine Miene, ein Wort, eine kältere oder freundlichere Behandlung alles auszurichten. Das gutgeartete, fein fühlende Kind ertrüge lieber die härteste Züchtigung, als das Mißfallen seines Vaters, seiner Mutter, seines väterlichen Freundes. Ihr Beifall wiegt ihm alle Prämien und Ordenszeichen weit auf; in ihren Augen lieset es zugleich den Ausdruck der öffentlichen Meinung, ob es Achtung oder Verachtung verdient habe. (§ 101). Nur ist freilich bei den beweglichen Gemütern der Eindruck nicht dauernd. Auch begreift oft der Knabe kaum, daß, und in welchem Grade ein Leichtsinn, bei dem er sich nichts Schlimmes gedacht, seine Erzieher so kränken könne. Daher die scheinbare Gleichgültigkeit und Kälte, worüber man sich nicht zu sehr abhärmen, sondern mehr seiner eigenen Jugend gedenken muß.

2. Außerdem haben viele Handlungen gewisse Folgen, die man leicht verhindern könnte, wenn man wollte. Statt aber dies zu thun, kann man sie vielmehr beschleunigen und verstärken. — Wer sich reinlich hält, werde in angenehme Gesellschaft gezogen; der Schmutzige werde ausgeschlossen. — Wer verträglich, nachgebend, gefällig ist, dem verschaffe man öfters frohe Gespielen; im Gegenfalle bleibe er einsam, oder man entferne sie, wenn er sich nicht mit ihnen vertragen kann. — Wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, werde über Mehr gesetzt; dem Unachtsamen nichts mehr anvertraut. — Wer nichts verschweigen kann, werde entfernt, wenn man etwas noch nicht will bekannt werden lassen. Dem Verschwiegenen vertraue man manches recht absichtlich an, um ihm Vertrauen zu zeigen. — Der Lügner finde keinen Glauben; dem Wahrhaften erlasse man Beweise. — Dem Listigen zeige man Mißtrauen, dem Offenhandelnden unumschränktes Vertrauen. — Der Unmäßige, ungehorsam Leckerhafte werde angehalten übel schmeckende Arznei zu nehmen, und der Schulkranke, sich ins Bett zu legen, indes andere Freude genießen. — Der Bescheidene werde aufgemuntert und hervorgezogen; der zudringlich Unverschämte werde beschämt. — Der Fleißige und Thätige nehme an Vergnügungen teil, und man sorge für seine Erholung nach der Arbeit. Der Träge entbehre die Erholung; er hat sie nicht verdient. — Wohlgebrauchte Freiheit verschaffe Ansprüche an noch größere; den Mißbrauch strafe Einschränkung. — Wer andern boshaft wehe thut, den lasse man aus sinnlicher Erfahrung lernen, was wehe thun heiße. — Wer schlägt, werde wieder geschlagen. — Wer andern eine Grube gräbt, falle selbst hinein. Wer Freuden stört, entbehre der Freude. — Wer seine Pflicht erfüllt, erhalte lobende, wer sie vernachlässigt, tadelnde Zeugnisse. — Dies alles ist bloß Nachahmung der Natur und des gewöhnlichen Weltlaufs.

103.

2. Positive Lohn- und Strafmittel.

Außer jenen, gewissermaßen der Natur nur abgeliehenen und mit etwas Willkürlichem vermischten Erziehungsmitteln giebt es aber auch rein positive, wo der Zusammenhang zwischen ihnen und der Handlung lediglich in dem Willen des Erziehers gegründet ist. Sie beziehen sich auf die beiden mächtigsten Triebfedern der menschlichen Seele,

Hoffnung und Furcht. Diese hängen aber wiederum mit gewissen ursprünglichen Trieben zusammen, namentlich 1. dem Streben nach sinnlich oder geistig angenehmen Empfindungen, nach innerem Wohlsein und Zufriedenheit, sowie auch der Verabscheuung des Gegenteils; oder 2. mit dem Streben nach Achtung und Ehre. Es fragt sich daher: was von den Lohn- und Strafmitteln zu urteilen sei, welche auf Anregung, Erhöhung und Verstärkung jener beiden mächtigen Triebe im Menschen berechnet sind.

104. Benutzung des Triebes nach angenehmen Empfindungen.

Der Trieb nach angenehmen Empfindungen und Zuständen, nach Wohlsein und Zufriedenheit, gehört so wesentlich zu der Einrichtung unserer Natur, daß sich nicht die geringste Thätigkeit denken läßt, an welcher er nicht einen nähern oder entfernteren Anteil hätte. Auch kann die strengste Moral nicht verlangen, daß man diesen Trieb unterdrücken, sondern nur, daß man die Schätzung des Guten, das begehrt wird, den Urteilen der Vernunft unterwerfen solle. Dies muß auch schon in der Erziehung der Kinder beabsichtigt werden. Sie sollen Freuden der Sinne nicht höher achten, als geistige Freuden; die vorübergehenden nicht höher, als die dauernden. Es muß größere Übel für sie geben, als den körperlichen Schmerz. Gleich dem jungen Spartaner am Altare sollen sie den zerfleischenden Geißelhieb weniger fürchten, als den Schimpf feiger Weichlichkeit. Im Alter der Sinnlichkeit ist diese Forderung nicht erreichbar. Um höhere Freuden von niederen, um kleinere Übel von größeren unterscheiden zu lernen, ist eine Ausbildung der Vernunft nötig, welche nur das Werk der Zeit ist. Hieraus fließen für die Theorie der Belohnungen und Bestrafungen folgende Grundsätze: 1. In den ersten Jahren der Kindheit, wo der Mensch beinahe an Tierheit grenzt, sind nur solche, die unmittelbar auf die Sinne wirken, anwendbar [1]). 2. Mit der zunehmenden Entwickelung des Geistigen werde das, was bloß auf Sinnlichkeit wirkt, immer mehr entfernt [2]). 3. Die unschädlichsten Belohnungen und Strafen bleiben die, welche neben dem Zweck, zum Guten zu reizen und vom Bösen zurückzuhalten, zugleich irgend eine Vollkommenheit befördern oder eine nützliche Thätigkeit veranlassen [3]).

Anmerk. 1. Folgendes zur Erläuterung.

Freundliche Liebkosungen, kleine Geschenke an Spielzeug, als Ausdruck der Zufriedenheit für Folgsamkeit, schaden bei kleinen Kindern so wenig, als — im dringenden Fall — angedrohte, und wenn dies fruchtlos bleibt, auch ausgeführte körperliche Züchtigung, um künftigen Übeln beizeiten vorzubauen und den Kraftäußerungen der Kinder alsbald die Richtung zu geben, die sie für die Zukunft behalten müssen, wenn sie nicht sich selbst zerstören sollen. Menschliche Behandlung und Schonung des zarteren Körpers lehrt schon die Humanität. Wer noch nötig hat, erinnert zu werden, daß man kein Henker

gegen Kinder sein, zwar nicht mit Strafe spielen, aber auch nicht in Wut geraten, auch insonderheit die sehr verletzbaren Teile des Körpers, namentlich Kopf und Fingerspitzen schonen, überhaupt alles, was wie studierte Peinigung aussieht, verhüten müsse, für den ists fast umsonst, über Erziehung zu schreiben. Einige Pädagogiker wollten alle körperliche Strafen verbannen. Im Altertum schon Quintilian, Instit. I. 3. Fast das Stärkste und Scheinbarste hat unter den neueren Arndt (Fragmente, 2. T. S. 49—97) darüber gesagt. S. Campe, Rev. X.; Rochholz, „Die Rute küssen" (Pfeiffer's Germania 1. S. 134, ff.). Wer wird ihm im ganzen nicht beistimmen? Aber hier ist zunächst von dem Alter oder den Ausbrüchen roher Sinnlichkeit die Rede. Selbst in den Philanthropinen, woraus alle Ruten und Stöcke verbannt werden sollten, hat man zuzeiten dazu gegriffen, und der Menschenfreund Pestalozzi sagt: „eine Maulschelle zu rechter Zeit sei gar nicht unrecht." Gerade vor dieser Art der Strafe sollte man aber am meisten warnen, weil die Exekution so nahe liegt und doch so gefährliche Folgen haben kann.

2. Bloß sinnlicher Genuß als Belohnung, sinnlicher Schmerz als Strafe, steht mit dem Moralischen fast in gar keiner Verbindung.

Es ist kein natürl'cher Zusammenhang zwischen Naschereien oder schönen Kleidern und geistigen oder sittlichen Vollkommenheiten abzusehen. Fleiß mag aber wohl mit brauchbaren Hilfsmitteln zum Lernen, Industrie mit leichterem Erwerbe, Reinlichkeit mit besserem Anzuge belohnt werden. Aber Unterlassung des Bösen, z. B. der Beleidigung andrer, des Ungehorsams gegen den Lehrer, der Unruhe in den Lehrstunden, mit Geld bezahlen — wie widernatürlich! Körperliche Schmerzen, Entbehrungen u. s. w., oft als Bestrafung gebraucht, gewöhnen den Zögling, nichts so sehr zu scheuen, als sie, und dadurch weichlich und sklavisch furchtsam zu werden. Nur da, wo der Zögling trotz seiner Jahre noch ganz roh und sinnlich ist, mögen sie in manchen Fällen als letzte Zuflucht ihre Anwendung finden. Aber dann sei wiederum in ihnen nichts Empörendes, nichts Studiertes, nichts der Gesundheit Nachteiliges. Dies ist namentlich der Fall bei häufigen Versagungen der Nahrungsmittel, und den so gewöhnlichen Schlägen an Kopf und Ohren, deren man sich gänzlich enthalten sollte, weil sie so bald zur Gewohnheit und zu leicht gefährlich werden können. Die neuere Pädagogik überläßt gern der älteren die Ehre, erfinderisch an Qualmitteln für Kinder gewesen zu sein. Wenn man ja harte Strafen anwenden muß, verbinde man leidenschaftlosen Ernst mit der Güte. Nichts also von ungestümer Heftigkeit, aber auch nichts von weibischer Weichlichkeit! Die Strafe selbst sei eben so wenig Scherz als Folter!

3. Folgende Beispiele werden die dritte Regel erläutern:

Man veredelt den Trieb nach angenehmen Empfindungen, wenn man zur Aufmunterung für die guten Gesinnungen und Handlungen das Vorrecht vergönnt, neues Gute zu thun, Wohlthaten auszuspenden, noch mehr Menschen zu erfreuen; oder wenn man durch Bekanntmachung mit einem neuen trefflichen Geisteswerke den Pflichteifer belohnt. So lenkt man ihn zugleich auf die reinsten Freuden des Herzens und Geistes, welche ein Mensch genießen kann. — Man benutzt die natürliche Furcht vor unangenehmen Empfindungen, wenn man den Schuldigen von der Gesellschaft ausschließt und in die Einsamkeit verbannt. Nur geschehe es nicht so, daß er durch Langeweile auf schlimmere Fehler falle oder sich erbittere, sondern man sorge zugleich, daß er irgend etwas Nützliches vornehmen und das mit Anstrengung fertig machen müsse, was er, wenn er seine Pflicht that, weit leichter hätte vollenden können.

105. Benutzung des Ehrtriebes. Kritik seiner Anwendung.

Eine andere Reihe von Lohn- und Strafmitteln ist aus der Anreizung des Ehrtriebes hervorgegangen. Indes ist man über die Anwendung des Triebes selbst zweifelhafter; und man hat Ursach, es zu sein. Allem Großen und Vortrefflichen, das er von jeher in der Welt hervorgebracht haben mag, stehen gewiß eben so viele unglückliche Wirkungen entgegen; und wer mag berechnen, ob durch das Gute, das ohne den Reiz der Ehre vielleicht unausgeführt geblieben wäre, alles das Elend, das der Ehrgeiz einzelner Menschen über Staaten und Familien gebracht hat, aufgewogen wird? Überdies bleibt die Ehre im gewöhnlichen Sinn immer eine unlautere Quelle der Handlungen. Es ist eigentlich nur das Gute an sich, das, nach der reinen Sittenlehre der Vernunft und des Christentums, ohne alle Rücksicht auf menschliche Urteile (Ehre bei der Welt) begehrt werden soll. Und von dieser Ehre ist doch eigentlich nur die Rede, wenn so viele Eltern darauf dringen, daß man überall Ambition haben oder nach den Maximen der Ehre handeln müsse; einer Ehre, nach deren Begriffen, wären sie auch gerade das Widerspiel aller gesunden Vernunft,[1]) und gingen auch Gesundheit und Leben dabei zu Grunde, man sich dennoch zu richten verbunden sei. Auf der andern Seite ist nicht zu leugnen, daß sich zu der Vorstellung eines Menschen ohne Ehrgefühl allezeit der Begriff der Verächtlichkeit und des sittlichen Unwerts gesellt; man hält ihn keiner guten Empfindung, keiner schönen Handlung fähig. Je allgemeiner man in der menschlichen Natur ein Gefühl der Scham, ein Wohlgefallen an Lob und Beifall wahrnimmt, desto geneigter ist man, in der Gleichgültigkeit dagegen etwas Unnatürliches zu finden.[2])

Anm. 1. Nach den Begriffen dieser Ehre muß man in gewissen Fällen Selstmörder oder Mörder eines andern im Zweikampf werden; muß man Spielschulden eher als die dringendsten Schulden an hungernde Familien bezahlen; darf man natürlichen, aber nicht anerkannten Kindern natürliche Rechte entziehen. Nach den Begriffen dieser Ehre ist in den Augen mancher Leute das Geschäft, vernünftige Menschen zu unterrichten und zu erziehen, für gewisse höhere Stände lange nicht so ehrenvoll, als Jagdhunde und Pferde zu dressieren, und was der Ungereimtheiten mehr sind!

2. Die Materie von der Benutzung des Ehrtriebes in der Erziehung ist in neueren Zeiten von mehreren angesehenen Pädagogikern untersucht worden, deren Abhandlungen Stoff zum weiteren Nachdenken geben werden. Die wichtigsten sind: Campe, ob es ratsam sei, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bei der Erziehung zu machen? (Pädag. Unterh. 3. St.). Dagegen rückte Feder Erinnerungen im deutschen Museum ein und nahm den Ehrtrieb in Schutz. Beide Aufsätze, nebst Campens nochmaliger Erklärung, stehen zusammen in des letzteren Erziehungsschriften, 2. Teil S. 73. Holsten — über den Wert der Ehrbegierde in Anwendung auf Erziehung und Unterricht, Rostock und Leipzig

1793 — führte Campens Meinung noch weiter aus. Auch Wetzel schrieb eine Apologie des Ehrtriebes in den Päd. Unterhaltungen, 1799. Vollständig untersuchten hierauf die Ehrliebe als Triebfeder der Erziehung Resewitz in den Gedanken, Vorschlägen und Wünschen, 2. B. und Ch. W. Snell, im Versuch über den Ehrtrieb, mit besonderer Rücksicht auf Menschenerziehung, Frankfurt a. M. 1800. — Herbart, Umriß päd. Vorles. § 169; S. Waitz, Allg. Pädagogik; Baur, Erz.-L.; Völter, Über die Erziehung des Ehrgefühls (Beiträge ꝛc. 1852); Ackermann, Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung, Dresden, Bleyl und Kämmerer.

106. Versuch eines allgemeinen Resultates.

Das Resultat eines ruhigen Nachdenkens, worüber auch am Ende sowohl die Gegner als die Apologeten der Anwendung des Ehrtriebes bei der Erziehung ziemlich einig sind, führt auf folgende Grundsätze. Das natürliche Gefühl für Ehre und Schande kann an sich nicht gefährlich sein. Vielmehr soll der Erzieher alles thun es zu erhalten und auszubilden; von der natürlichen Scham Vorteile für die Sittlichkeit zu ziehen, den Beifall achtungswürdiger Menschen als ein Gut, folglich als etwas Begehrungswürdiges, ihren Tadel als ein Übel, folglich als etwas, was man fliehen müsse, vorzustellen suchen. Dabei versteht sich von selbst, daß er die wahre Ehrliebe und die vernünftige Ehrbegierde von dem Ehrgeize und der Ruhmsucht zu unterscheiden wissen und warnen wird, bei den freien Handlungen nicht die Ehre zum letzten Zweck, zum höchsten Gut zu machen, und dabei die Mittel, zu ihr zu gelangen, wohl gar für gleichgültig zu halten. Er wird ferner auf die große Verschiedenheit der Charaktere, und besonders auf die natürliche Schwäche oder Stärke des Ehrtriebes Rücksicht nehmen. Er wird danach bestimmen, ob er mehr aufzuregen oder mehr zu mäßigen sei. Vor allen Dingen verhüte er, daß gewisse herrschende Vorurteile von dem, was nach der Meinung der Menge Ehre oder Schande bringt, so stark werden, daß sie den gesunden Menschenverstand benebeln und alle richtige Ansichten der Dinge verrücken. Er lasse vielmehr den natürlichen Verstand schon früh den wahren Wert der Dinge bemerken; bringe ihn besonders, da es so leicht zu fassen ist, zu der Einsicht, daß nur das, was uns eigentümlich zugehört und das Werk unsres Verdienstes ist, uns wahre Würde geben könne. Diese sich zu erwerben und durch Achtung gegen sich selbst zu erhöhen, werde der edle Stolz des Zöglings. So lehre man ihn alles Geborgte, Zufällige, Geburt, Reichtum, Schönheit und alles, was man mit den verächtlichsten Menschen gemein haben kann, geringschätzen, so bald eignes Verdienst daneben fehlt, überhaupt es bloß als ein Mittel betrachten, sich die wahre Ehre leichter zu erwerben und sich der menschlichen Gesellschaft brauchbarer zu machen. Eben so sorgfältig berichtige man die Vorstellungen von dem Werte menschlicher Urteile durch eine lebendige Dar-

stellung des Wankelmuts und der Unwissenheit des großen Haufens und des so viel größeren Gewichts, welches der Beifall eines einzigen Kenners hat. Durch solche Ansichten gewöhnt man zugleich seine Zöglinge die Entbehrung des Zufälligen leichter zu ertragen.

107. Anwendung des Ehrtriebes bei Belohnung und Strafe.

Viel Behutsamkeit ist vorzüglich da nötig, wo man sich des Ehrtriebes, um positiv zu belohnen und zu bestrafen, bedienen will. Was 1. die davon ausgehenden Strafen betrifft, so laufen sie sämtlich auf Beschämung und in ihrem höheren Grade auf Beschimpfung hinaus. Jene kann auch bei edleren, diese nur bei rohen Gemütern versucht werden. Aber beide können auch, unrecht angewendet, sehr viel verderben; können sogar, zu oft versucht, gerade die entgegenstehende Wirkung thun und gegen Ehre und Schande gleichgültig machen [1]). Sofern aber 2. durch Ehre belohnt werden soll, ist teils nie etwas als Zeichen der Ehre zu wählen, was einen allzu vorübergehenden Wert hat, teils sorgfältig zu verhüten, daß man statt eine sittliche Vollkommenheit herbeizuführen, vielmehr schädliche Leidenschaften, Hochmut, Eitelkeit, Ruhmredigkeit, schadenfrohes Wohlgefallen an der Herabsetzung anderer und ähnliche so leicht aufkommende Neigungen in die junge Seele bringe und sie am Ende gewöhne, alles Gute bloß um des Ruhms und der Ehre willen zu thun. Wenn dies verhütet wird, so können allerdings auch Lob und Auszeichnungen nützliche Erziehungsmittel sein [2]).

Anmerk. 1. Über die auf den Ehrtrieb sich beziehenden Strafen bemerke man noch folgendes:

a) Wenn bei dem Bewußtsein, unrecht gethan zu haben, sich die natürliche Scham schon stark genug äußert, so verstärke man sie nicht. Es ist sogar oft wirksamer, wenn Kinder bemerken, daß man ihnen die Beschämung ersparen wolle. — Auch bei Handlungen oder Äußerungen der Kinder, in denen wenigstens sie selbst nichts Unrechtes oder Unschickliches sehen können, sollte man nie das so gewöhnliche „Schäme dich doch!“ anwenden.

b) Je besserer Art die Gemüter, je edlerer Empfindungen sie empfänglich sind, desto schonender sei man in ihrer Beschämung vor Zeugen. Man sei daher sparsam mit lautem Tadel. Er macht zaghaft oder mürrisch, bitter oder gleichgültig. Je weniger das eigene Gefühl regsam ist, desto eher mag man es durch Beschämung wecken.

c) Schimpf und Schande gehören nur für ganz verwahrloste Gemüter. Man verwahrlost aber die besseren, wenn man damit zu freigebig ist. Es entsteht Gleichgültigkeit dagegen. Mißhandelte Ehrliebe giebt dem Erzieher Haß und Verachtung zum Lohn.

d) Alle Beschämungsmittel, die an sich etwas zu Unedles, selbst mit der Würde des Erziehers Kontrastierendes haben, Leidenschaftlichkeit verraten, zu raffiniert sind oder zu lange fortstrafen, schließe man gänzlich aus. Dahin gehören: alle niedrige oder doch übelgewählte Schimpf- und Scheltworte, die manchem Erzieher zur andern Natur geworden sind; alle niedrige, z. B. aus der Pöbelsprache entlehnte Ausdrücke; alle Beinamen und Ekelnamen; alle unedle oder doch übelgewählte Vergleichungen, die wohl gar eine Unge-

rechtigkeit gegen ganze Menschenklassen enthalten, z. B. den Bauernstand oder gegen manche Provinzen, mit deren Bewohnern man die Idee von grob, ungeschliffen, dumm verbindet; alle sonst wohl übliche Beschimpfungen durch Schandbilder, Schandlöcher; alles Preisgeben des Straffälligen an den Hohn seiner Mitschüler; alle öffentliche, besonders die Sittsamkeit beleidigende Züchtigungen, die entweder den Gezüchtigten dem Gelächter aussetzen, oder für die Zuschauer etwas Kränkendes und Demütigendes haben.

e) Wenn man einen Strafwürdigen beschämen muß, was bei manchen Gemütern unvermeidlich ist, so nehme man auch, wo mehrere Zöglinge da sind, auf den Eindruck Rücksicht, den es auf sie machen wird. Das natürliche Mitleid besticht oft ihr Urteil: oder sie fühlen sich mit gedemütigt. Man schone daher wo man kann ihre Empfindlichkeit, die ja an sich etwas Gutes ist, und beschäme lieber gar nicht in ihrer Gegenwart.

f) Nie lege man es eigentlich darauf an, daß einer den andern beschämen muß. Man schadet dadurch oft dem Charakter beider zugleich. Ein edler Charakter giebt sich nicht dazu her.

2. Über die Belohnungen durch Ehre bemerke man:

a) Je mehr sich die Belohnungsmittel dieser Art den natürlichen Folgen guter Handlungen nähern, desto besser sind sie. Natürlicher Lohn ist Achtung, Liebe und Vertrauen. Diesen gefunden zu haben, darin lerne der Zögling seine Ehre suchen. S. oben § 93.

b) Je mehr sich der Charakter schon wirklich zu den Fehlern, welche aus dem irregeleiteten Ehrtriebe entstehen können, hinneigt, desto sparsamer sei man in der Anwendung desselben.

c) Überhaupt sei man nicht zu freigebig mit den Lobpreisungen in Anwesenheit der Kinder. Wenn Eltern unaufhörlich von dem guten Herzen in Gegenwart der Kinder zu dem Lehrer sprechen: muß dieser nicht fast bei jedem Tadel ihrer Gesinnungen als ein Ungerechter erscheinen? Und doch besteht dies gute Herz nur zu oft bloß in vorübergehenden Empfindungen, schnellen Abbitten, oder in Thränen bei Vergehungen, womit Eltern so leicht zu bestechen sind! — Wenn man Kinder schon in sehr frühen Jahren musterhaft, edel, vortrefflich nennt: was soll denn für den Jüngling und was für den Mann übrig bleiben? Und wie klein muß ihr Begriff von edeln, vortrefflichen Menschen werden, die man ihnen in der Geschichte aufstellt, wenn sie diese Prädikate schon selbst zu erhalten gewohnt sind? — Überhaupt — häufiges Lob ins Angesicht ist Gift für das junge Herz. Es verführt zu unmäßigem Selbstdünkel, zu übertriebenen Erwartungen. Es erschlafft, oder macht störrig und spröde gegen nötige Erinnerungen.

d) Alle Zeichen der äußeren Ehre, wodurch das Verdienst zu sehr zur Schau getragen wird, z. B. Meritenzeichen, Ordensbänder u. dgl., die man sogar in der Privaterziehung einigen neueren Instituten nachgeahmt hat, schließe man gänzlich aus. Von einer Seite nähren sie offenbar die Eitelkeit; von der andern erscheinen sie dem heranwachsenden Zögling als etwas Kindisches und verlieren dadurch ihre Wirkung.

e) Belohnungen durch Ehre, welche mit Herabsetzung der Unwürdigen verbunden sind, kann man selbst in der häuslichen Erziehung nicht ganz vermeiden. Nacheiferung kann zwar zu Neid, Haß und Mißgunst führen, aber auch ohne diese stattfinden. Dann wird sie doch ein vortreffliches Hilfsmittel und man soll sie eben daher nicht ganz unterdrücken. Nur muß der Zögling früh bemerken, daß, sobald man gewahr wird, daß dem Triebe, es andern gleich oder zuvorzuthun, sich jene unfreundlichen Neigungen beimischen, selbst sein Verdienst weniger geachtet werde. Auch muß man ihn nie durch die Art, wie man andern sein Verdienst bemerklich macht, zu triumphieren gewöhnen, wenn

andre sinken, indem er steigt; vielmehr immer den Zurückstehenden bedauern und Freude ausdrücken, wenn er vorwärts kommt. Der Ton des Erziehers wird der Ton des Zöglings.

Über die Materie von Strafen und Belohnungen in der Erziehung, verdienen vorzüglich, außer dem, was die allgemeineren Erziehungslehren enthalten, verglichen zu werden: Resewitz, über die Natur und Anwendung der Strafen, in den Gedanken und Wünschen, II. T. 2. St. S. 103 ff. und 3. St. S. 3 ff.; Grosse, über die Anwendung der Schulstrafen, Ebend. I. T. 4. St. S. 57; Fried. Gedicke, Hoffnung und Furcht, Lob und Tadel auf der Wage des Pädagogen, Schulschriften, I. T. S. 49 ff.; Campe, über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen, Revis. Werk, X. T. S. 445, auch besonders abgedruckt, Braunschw. 1788; Albanus, über pädagogische Strafen und Belohnungen, Riga 1797. In Pölitz Erziehungswissenschaft, Leipzig 1806, I. T. S. 275, die Lehre von der Disciplin. — Schmid's Encyklopädie IX. Bd. S. 285 ff.; J. Böhm, Die Disciplin der Volksschule, S. 88 ff., Nördlingen 1870; Ders., Die Lehre von der Schuldisciplin (Pädag. Studien 17. Heft).

III.

Höhere Bildung des sittlichen Charakters.

108. Vorerinnerung.

Die letzte Tendenz aller Erziehung ist die sittliche Veredlung des Charakters durch die Erhebung der Vernunft zur Gesetzgeberin und die Unterwerfung des Willens unter ihre Gebote, in welchen zugleich die Stimme Gottes spricht. Je selbstthätiger nun der Wille im Zögling wird, um sich mit Freiheit dem Gesetz zu fügen, desto mehr muß der fremde Wille zurücktreten. Dieser Zeitpunkt wird schneller herbeigeführt, je früher die Einsicht in das Recht immer mehr an Klarheit gewinnt, je früher das Wahre und das Gute dem Verstande als das Begehrungswürdigste erscheint. Mit Unmündigen über ihre Pflicht und über das, was überhaupt der Mensch leisten soll, räsonnieren, ist zwecklos und kann sogar schädlich werden. Wenn man sich darauf einläßt, Kindern Rechenschaft von solchen Dingen zu geben, die sie zu begreifen noch nicht imstande sind, so schreiben sie die vernünftigsten Forderungen, sobald sie den Grund noch nicht einsehen, dem Eigensinn zu, werden Sophisten; und das Räsonnieren mit ihnen muß doch endlich ein Machtspruch endigen. Aber so bald die Fähigkeit, es zu fassen, vorhanden ist, müssen jede Vorschrift Gründe begleiten und alle Gesetze durch Motive unterstützt werden. Die bloße Einsicht in das, was Pflicht ist, bewirkt zwar nicht sofort das pflichtmäßige Verhalten; aber es ist schon viel gewonnen, wenn es bei der Übertretung des Gesetzes dem Menschen klar ist, daß

er es übertreten habe, und wenn er das Bewußtsein hat, daß er anders hätte handeln sollen.

109. Kultur der Sittlichkeit durch Überzeugung des Verstandes.

In der That wird es auch so schwer nicht sein, den Verstand für das Gute zu gewinnen, wenn die Erziehung nur vom Anfang an als ein Ganzes behandelt und durchgeführt ist. Die Kultur des moralischen Gefühls ist dann eins ihrer ersten Geschäfte gewesen. (S. oben 72—74). Durch die Gewöhnung zur Achtung des Guten und zur Verachtung des Bösen, in Urteilen sowohl als in Handlungen, ist dieses moralische Gefühl unterhalten. Die ursprüngliche Disposition der Vernunft (in der Schriftsprache „das in das Herz geschriebene Gesetz" Röm. 2, 8) zur Achtung des Sittlichguten kommt der Belehrung über das, was allein unbedingt der Achtung würdig oder unwürdig sei und welcher wesentliche Unterschied zwischen dem bloß Nützlichen und dem Guten, dem bloß Schädlichen und dem Bösen stattfinde, entgegen. Diese Belehrung durch Beispiele ist in der Regel wirksamer als allgemeines Räsonnement, zumal wenn jene aus dem eignen Kreise der Zöglinge gewählt werden; wenn man ihre Urteilskraft an den Äußerungen ihres eignen Sinnes übt und sich von ihnen selbst die Gründe entwickeln läßt, warum sie sich in einzelnen Fällen selbst achten können, oder bei einer entgegengesetzten Handlungsart verachten müssen.

Anmerk. „Ich weiß nicht, sagt Kant (Kritik der prakt. Vern.), warum die Erzieher der Jugend von dem Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen, nicht schon längst Gebrauch gemacht haben und, nachdem sie einen bloß moralischen Katechism zum Grunde legen, nicht die Biographieen alter und neuer Zeiten in der Absicht durchsuchten, um Beläge zu den einzelnen Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie, vornehmlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen die Beurteilung ihrer Zöglinge in Thätigkeit setzen, um den mindern oder größeren moralischen Gehalt derselben zu bemerken. Sie werden hierin selbst die frühe Jugend, die aller Spekulation sonst noch unfähig ist, bald sehr scharfsinnig und dabei, weil sie den Fortschritt ihrer Urteilskraft fühlt, nicht wenig interessiert finden. Was aber das Vornehmste ist, sie werden mit Sicherheit hoffen können, daß die öftere Übung, das Sittlichgute in seiner ganzen Reinigkeit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung davon mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken — ob es gleich bis dahin nur als ein Spiel der Urteilskraft, in welchem Kinder mit einander wetteifern können, getrieben wird — dennoch einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen und des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werde, welches schon durch die bloße Gewöhnung, solche Handlungen wiederholt als beifalls- oder tadelnswürdig anzusehen, zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen würde."

110. Unterstützung der Sittlichkeit durch äußere Beweggründe.

Die Sittenlehrer, uneinig in Worten und Formeln, sind dennoch mehr als es scheint einverstanden, daß das Wesen der echt moralischen Gesinnung in der reinen Liebe zum Guten, lediglich um sein selbst willen, zunächst ohne alle Rücksicht auf die davon zu hoffenden äußeren Vorteile, bestehe. Gleichwohl schließt dies, selbst nach dem Urteil der strengsten Schulen, die Bewegungsgründe nicht aus, welche von den Folgen der Handlungen hergenommen sind, so bald nur das Wesentliche der Sittlichkeit dabei nicht in Gefahr kommt. Am wenigsten können diese in der moralischen Bildung der Jugend entbehrt werden. Nur werde dabei 1. das Verhältnis, worin die Folgen des Guten und des Bösen unter sich stehen, sorgfältig beobachtet; sonst kann keine richtige Schätzung derselben in der Seele des Zöglings entstehen. Je weniger die Folgen der Gesinnungen und Handlungen vom bloßen Zufall abhängen, je mehr sie in ihrer inneren Natur gegründet sind, desto mehr Wert ist darauf zu legen.[1]) — Nächstdem ist 2. bei der Anwendung das Alter der Zöglinge und wie weit sie gewisser Vorstellungen empfänglich sind,[2]) endlich auch 3. ihr persönlicher Charakter in Anschlag zu bringen.[3]) Ohne diese Rücksichten würde oft alle Wirkung verfehlt werden.

Anm. 1. Für die Pädagogik ist, wie das Studium der Psychologie, so das Studium der Moral von der höchsten Wichtigkeit. Aus beiden Wissenschaften entlehnt sie ihre meisten Gesetze. Vorzüglich aber sollte, wer den moralischen Charakter bilden will, seine Begriffe über die Natur und das Wesen desselben wahrhaft aufgeklärt haben. Das bloße Wohlmeinen kann nicht zum Zweck führen. Die Bemühungen der kritischen Philosophie, in die Moral mehr Festigkeit zu bringen, sind, was man auch mit Recht gegen einzelne Übertreibungen erinnern mag, von den entschiedensten guten Folgen gewesen und haben sich auch in der Erziehung bewährt. Man vergl. in dieser Hinsicht, außer den Hauptwerken des Stifters die Anwendung seiner Principien in einigen mehr populären Schriften, z. B. J. Schuberoffs Briefen über die moralische Erziehung, in Hinsicht auf die neuere Philosophie, Leipzig 1796; Snell's Kritik der Volksmoral, Frankfurt 1797, und Mutschelle, über das sittlich Gute, München 1788. — Schleiermacher, Christliche Sitte; Chalibäus, Spekulative Ethik; Fichte, System der Ethik; Daub, Prolegomena zur theolog. Moral; Rothe, Theol. Ethik; Schwarz, ev. christliche Sittenlehre; Domer, Ethik (Herzog's Theol. Real- Encykl. IV. S. 185); Stäudlin, Geschichte der christl. Moral; Wirth; System der spekul. Ethik; Martensen, Grundriß des Systems der Moralphilosophie; Herbart, Allg. prakt. Philosophie; Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, Leipzig, 1844; Strümpell, Die Vorschule der Ethik, Leipzig 1844. Ziller, Allg. Philos. Ethik, Langensalza 1880.

Wie in der Moral für Erwachsene, so wird auch in der moralischen Bildung der Jugend folgende Rangordnung der Motive zu beachten sein:

Den ersten Rang nehmen die unmittelbaren inneren Folgen, die durch das Gute bewirkte Erhöhung oder Verschlimmerung der Seele, ein: z. B. eifrige Ausbildung des Verstandes durch nützliche Kenntnisse erhöhet die Seelenkräfte, Versöhnlichkeit veredelt das Herz; Neid erniedrigt, Schadenfreude erstickt die schönen Triebe zum Wohlwollen u. s. w.

Im zweiten Range stehen die unmittelbaren physischen Folgen der Handlungen — Mäßigkeit, Keuschheit, gute Lebensordnung erhalten und stärken in der Regel die Gesundheit; Ausschweifungen zerstören sehr oft den Körper überhaupt oder auch einzelne Teile, das Auge, die Nerven u. s. w.

Im dritten Range stehen die Folgen, welche die Handlungen für die menschliche Gesellschaft haben. — Verstandesbildung, Klugheit, Eifer für Menschenwohl machen geschickt, vielen Menschen zu dienen, sich um Vaterland und Freunde Verdienste zu erwerben. — Der Betrüger, der Ungerechte, der Verbreiter schädlicher Grundsätze stiften im Gegenteil ungemein viel Böses in der Gesellschaft.

Im vierten Range stehen die Urteile der Menschen über uns. — Durch Tugenden aller Art erwirbt man sich Liebe, Achtung, Vertrauen. Das Böse wird durch Verachtung, Mißtrauen, Entfernung vom näheren Umgange mit guten Menschen bestraft.

Im fünften Range stehen die nur zufälligen, aber ziemlich gewöhnlichen guten oder bösen Folgen der Handlungen. — Fleiß erwirbt Geld, Amt und Ehre; Ehrlichkeit wird doch endlich belohnt; Wohltätigkeit erweckt Wohlthätigkeit, wenn man ihrer selbst bedarf. Gute Eltern, gute Kinder. Der Unwissende und Faule bleiben unversorgt. Hochmut kommt vor den Fall. Unrecht Gut gedeiht nicht. Diebstahl kann endlich zu allen Verbrechen führen.

Im sechsten und untersten Range stehen die zufälligen aber sehr seltenen Folgen. Außerordentliches Glück, hohe Ehrenstellen, ununterbrochenen Wohlstand und dauerhafte Gesundheit, Gelingen edler Unternehmungen, ausgebreiteter Ruhm als Lohn der Tugend; verfolgendes Unglück, stete Kränklichkeit, öffentliche Schande als Strafe des Bösen.

Bei weitem am häufigsten hat man sich in der moralischen Erziehung der Folgen des ersten bis dritten Ranges zu bedienen; der letzteren aber immer mit großer Vorsicht, damit nicht die ganze Tugend Eigennutz werde und der bessere Mensch bloß der klügere sei. Dennoch sind auch die letzteren nicht ganz auszuschließen; sie werfen oft einen Funken in die Seele, der zu einem reinen Feuer für das Gute auflodern kann.

2. Manche Vorstellungen von den höhern Freuden der Tugend rauschen wie ein leerer Schall vor dem Ohre junger Kinder vorüber. Man benimmt ihnen ihre Kraft durch zu frühen Gebrauch, wenn man das Alter nicht in Anschlag bringt.

Kinder sind bloß angenehmer Empfindungen oder solcher Freuden empfänglich, welche mehr auf Gefühlen als deutlichen Begriffen beruhen, z. B. der Elternliebe. An die Zukunft denken sie überall noch selten. Entferntes Gute affiziert sie so wenig, als entferntes Übel. Und doch konnten manche Pädagogiker im Ernst raten, kleine Kinder z. B. vor der Selbstschwächung durch die Vorstellung zu warnen, daß sie einst schwächliche oder gar keine Kinder erzeugen und in der Ehe unglücklich leben würden! Wie ganz anders würde die Androhung einer spanischen Fliege, oder eines chirurgischen Messerschnitts gewirkt haben! Überhaupt, — wie viel steht in unzähligen unsrer Kinderschriften, was ohne alle

Kenntnis der Kinderseelen hinmoralisiert ist. Welcher weit strengeren Kritik sollten die Rezensenten auch von dieser Seite die Bücher für die Jugend unterwerfen!

3. Aus der Verschiedenheit des Charakters läßt sich oft schon im voraus der Eindruck bestimmen, welchen gewisse Vorstellungen auf jeden machen werden. Überhaupt darf man nie etwas als Motiv gebrauchen, was an sich zwar wirksam, aber rein moralischen Grundsätzen nicht gemäß sein würde. Diese müssen der einzige Prüfstein jedes in der Erziehung gewählten Bewegungsgrundes bleiben. Wie könnte es daher zu billigen sein, Kinder durch das Versprechen, sie aus der Schule zu behalten oder ihnen etwas Besseres als ihren Geschwistern zu schenken, zum Gehorsam; ehrgeizige Jünglinge durch Aussicht auf Befriedigung ihrer Eitelkeit oder Mädchen durch Verheißung der Eroberungen, die sie machen würden, zur Reinlichkeit oder Sorge ihrer Gesundheit zu bewegen? Wenn aber Motive auch an sich unschuldig sind, soll dennoch eine Auswahl angestellt und gefragt werden, was auf den einzelnen Charakter, seine Neigung, selbst auf das Temperament nicht nur am stärksten, sondern auch am wohlthätigsten wirken, wodurch der einzelne am sichersten von diesem und jenem Bösen zurückgehalten werden möchte.

Der despotisch behandelte Sohn wird durch Erinnerungen an seine Eltern nicht sehr bewegt werden; einen andern wird gerade dieses Motiv zu den schwersten Pflichten willig machen. Kälte von seiten der Erzieher macht manchen noch kälter; ein anderer erträgt sie nicht und thut alles, was man verlangt. Ein junger Mensch, der sich oft kleine Diebereien erlaubte, blieb bei den deutlichsten Auseinandersetzungen, „wie niedrig die Handlung sei; wohin sie ihn führen könne, welche fürchterliche Strafe ein armer, oft aus Hunger stehlender Soldat ausstehen müsse, wie es seinen Vater kränken würde, wenn er es erführe u. s. w.," völlig unempfindlich. Auch keine Spur von Reue! „Geh — sagt' ich endlich, müde noch etwas hinzusetzen — geh, ich will Dich hinfort nicht mehr sehen. Denn Du verdienst hinfort statt Liebe Verachtung." Kaum hatte ich ausgesprochen, so brach er in einen Strom von Thränen aus und wollte nicht von mir gehen, bis ich das zurücknähme. Er stahl hernach nie wieder. — Das Feld psychologischer Bemerkungen ist hier unermeßlich. Wie wenig wird dies von so vielen bedacht, die Erzieher heißen wollen! — Hier konnten indes nur Winke gegeben werden.

111. Methoden der moralischen Bildung.

Die natürlichste Art, den sittlichen Ideenkreis zu bilden, ist häufige Unterhaltung mit dem Zögling über moralische Gegenstände, es sei nun ohne nähere unmittelbare Veranlassung oder bei besondern Gelegenheiten durch Anregung, Aufmunterung, oder wo gefehlt ist, durch Vorhaltung, Rüge, Zurechtweisung; oder, bei gefürchteter Gefahr, der Zögling möchte fehlen, durch Abmahnung, Warnung; oder bei irgend einem feierlichen Anlaß, durch Gewissensübung und Erhebung der Seele. Manche Eltern und Erzieher mögen freilich von solchen moralischen Belehrungen zuweilen zu viel erwarten und ihrer ganzen Pflicht ein Genüge geleistet zu haben glauben, wenn sie es an Ermahnungen nicht fehlen ließen. Sie bemerken nicht, daß es, um den Willen in Bewegung zu setzen, allein noch nicht hinreicht, dem

Menschen gezeigt zu haben, was man thun und lassen müsse, und daß es noch eine ganz eigne, von dem Lehren der Tugend verschiedene Kunst sei, die Tugend hervorzubringen, indem man ihr Anlässe verschafft, den Reiz vermehrt und die Hindernisse aus dem Wege räumt. Aber nichts desto weniger bleibt sittlicher Unterricht von der höchsten Wichtigkeit, wenn er auf die rechte Art erteilt wird.

Anm. Folgende Regeln sind hierbei am wenigsten zu übersehen:

a) Man moralisiere und predige nicht zu viel. Man macht dadurch die Sache lästig und schwächt die Wirkung

b) Man benutze die vorliegenden Anlässe, um von ihnen zu allgemeinen Betrachtungen überzugehen, besonders die Geschichte des Tages. Ohne sich dabei gerade an die Jugend unmittelbar zu wenden, ziehe man sie doch mit ins Gespräch.

c) Man mische in seine moralischen Unterhaltungen und Ermahnungen nichts, was noch zu wenig in die Sphäre der Kinder paßt, wovon noch gar keine Anwendung gemacht werden kann, was eben daher nicht interessiert. Es wirkt nichts. Daher läßt sich von der Anhörung unsrer gewöhnlichen Predigten kein sehr bedeutender Nutzen für die Jugend erwarten, weil der Prediger auf ein zu gemischtes Auditorium Rücksicht nehmen muß.

d) Bei allen Verweisen, Rügen und Vorwürfen bewache man seine eignen Affekte; rede mit Interesse, mit Wärme, aber nie in Leidenschaft, nie mit Bitterkeit. Jede Ermahnung, Aufmunterung, Gewissensschärfung werde immer im Tone des herzlichsten Wohlwollens gegeben. Oft lasse man eine kurze Zeit vorbeigehen, ehe man etwas sagt, teils damit man sich selbst, teils damit auch der Zögling sich erst fassen könne und zu sich selbst komme. So lange noch das Vergehen zu neu ist, sinnt er auf Ausflüchte. Es erscheint ihm nicht in dem Lichte, worin es ihm in kurzer Zeit erscheinen wird. Er will nicht Unrecht haben. Der Affekt des Erziehers scheint ihm eine Rechtfertigung seines eignen. Dieser geht bald vorüber — das weiß er — und so verschwindet auch der Eindruck.

e) Sowohl die Rüge als die Warnung sei kurz und nachdrücklich. Es giebt Erzieher, die kein Ende finden können, stundenlang predigen, sich unaufhörlich wiederholen und besonders den lebhaften Jüngling zur höchsten Ungeduld bringen. Dadurch wird nichts ausgerichtet. Der so langweilig Ermahnte würde lieber eine Strafe ertragen haben, als eine so wortreiche Predigt. Er denkt zuletzt etwas anders und sucht sich durch Zugeben zu retten, so wenig er auch überzeugt ist. Wo die Seele des Zöglings, wie z. B. bei gewissen feierlichen Gelegenheiten, schon ohnehin bewegt ist, da sei man am wenigsten wortreich. Ein starkes Wort, das ans Herz dringt, bleibt fester im Herzen, als eine Menge Ermahnungen, die in dem Wortstrom untergehen. Selbst eine Miene, ein Händedruck wirkt oft mehr als der längste Sermon.

112. Zweifel gegen die Wirksamkeit des Moralisierens mit der Jugend.

Gegen den Nutzen moralischer Ansprachen und Belehrungen hat ein gewisser Zeitgeist, der oft nur, um Aufsehen zu erregen, das Gegenteil der allgemeinen und durch die Praxis aller Zeiten bewährten Maximen aufstellt, mancherlei Zweifel erhoben. Zweierlei, meint man insonderheit, stehe der Kraft jeder sittlichen Vorschrift zur Bestimmung des Willens entgegen: die Gewalt der natürlichen Triebe und die Natur des sittlichen Guten selbst, das ja vielmehr ein Erzeugnis

des Herzens, als des räsonnierenden Verstandes sei. Gegen jene, meinte man, richte doch so wenig bei dem heranwachsenden, als bei dem erwachsenen Menschen das Gesetz etwas aus; weit mehr wirke Zwang und gewaltsamer Widerstand. Auch sei noch die Frage, ob es wohlgethan sei, der regen Kraft in der Jünglingsnatur entgegen zu arbeiten, statt es lieber der Zeit zu überlassen, aus dem brausenden Charakter nach und nach einen gesetzten zu bilden. Wo aber die sittliche Natur in der Anlage fehle, da werde sie durch keine moralische Vorschrift hervorgebracht. — Eine genauere Prüfung beider Einwürfe wird zugleich Licht über den Gegenstand und die rechte Methode verbreiten können.

Anmerk. 1. Wenn man sich bei dem ersten Einwurfe: „moralische Vorschriften vermöchten doch nichts gegen die Gewalt natürlicher Triebe" auf gewisse, auch wohl sehr allgemeine Erfahrungen beruft, so sollte man wenigstens die entgegengesetzten nicht ins Dunkle stellen. Allerdings kann der Erzieher, so gut wie der Beobachter der Erwachsenen, täglich die Erfahrung machen, wie schwach die Wirkung der Grundsätze, wie vorübergehend der Eindruck der bündigsten Vorstellungen sei, wenn die Gewalt eines Triebes zum Gegenteil hinreißt. Da das Alter der Kindheit und Jugend überhaupt das Alter der Schwäche ist, die sich ganz natürlich auch in der Ohnmacht, sich selbst regieren zu können (impotentia sui) zeigt: so macht gerade der Pädagoge diese Erfahrung am häufigsten. Ihm kommen täglich die Fälle vor, wo der Trieb und die Leidenschaft mächtiger ist als der Gedanke; und er sieht sich eben darum oft genötigt, diesem eine fremde Hilfe (Lohn und Strafe) beizugesellen, damit jene überwunden werden könne.

Den heftigen Widerstand, welchen das Rechte und Gute in den natürlichen noch ungeregelten Trieben findet, hüte man sich zuvörderst für einen Beweis von Kraft, wenigstens solcher Kraft, die etwas Vorzügliches in den Zögling ahnden lasse, zu halten. Es kommt alles auf die Art der Triebe und die Richtung an, welche sie nehmen. Bei Menschen von sehr geringen Geisteskräften ist das Tierische oft so vorherrschend, daß an die Anlage zu einer schönen kräftigen Natur bei solchen gar nicht zu denken ist. Bei weitem nicht jedes Ungestüm, nicht jeder Trotz, nicht jeder Zorn in dem Kinde und Jünglinge ist das Wahrzeichen einer solchen Natur, deren man sich (wie unerfahrne Pädagogen und blinde Eltern sehr leicht glauben), zu freuen Ursach hätte. Es findet sich dies alles eben so oft in Verbindung mit der entschiedensten Beschränktheit und Stupidität des Geistes.

Schon hieraus wird begreiflich, warum bei vielen Zöglingen, so wie bei ganzen Klassen verwahrloster Menschen, mit Vorstellungen und Grundsätzen so wenig auszurichten ist. Denn nichts kann ja wirken, was nicht erst in das Wesen des Gegenstandes seiner Wirksamkeit aufgenommen und übergegangen ist. So lange die Rezeptivität fehlt, hofft man vergebens auf eine Veränderung; so wie eine Arznei, deren Bestandteile der kranke Körper nicht mehr zu verarbeiten und in Saft und Blut aufzunehmen vermag, wirkungslos bleiben muß. So manche

Eltern und Erzieher ermahnen und predigen dem trotzigen, unbändigen, eigensinnigen Knaben die herrlichsten Sachen vor und werden in ihrem gutgemeinten Eifer gar nicht gewahr, daß er von dem allen so gut als nichts begreift; daß sie hundert Ideen in ihm fälschlich voraussetzen, an die sich die neuen anschließen müßten, wenn er sie fassen sollte; daß er, indem er sie anzuhören gezwungen ist, schon immer im Stillen darauf denkt, wie er dennoch zu seinem Zwecke kommen will. Erst später bemerken sie, daß sie nicht einen Schritt weiter gekommen sind, und nun ganz andre positive Mittel anzuwenden haben, an denen sich das Ungestüm der tierischen Natur fürs erste nur brechen und der Wille dem Gesetz der Notwendigkeit unterworfen werden muß. Würde aber auch wirklich eine stärkere Bewegung in der Seele bewirkt, so kann selbst diese, zu häufig wiederholt, zur Abstumpfung führen. In sofern hat man allerdings recht, vor dem zu vielen Rühren, Ermahnen und Vormoralisieren, als vor unnützen und verlornen Worten zu warnen und zusammenhängende weitläufige Vorträge über moralische Gegenstände an Kinder beinahe für ganz unnütz zu halten; es sei denn, wie manche Eltern ganz naiv gestehen, der Zweck bloß der, „daß sie still sitzen lernen."

Aber auf der andern Seite soll man sich eben so sehr hüten, von Begriffen und Vorstellungen, welche in der Seele zum deutlichsten Bewußtsein kommen und dadurch ihr Eigentum werden, zu wenig zu erwarten; so bald man nicht in das unseligste aller Systeme, wie es Helvetius und viele geistlose Nachsprecher in unsern Tagen gepredigt haben, einstimmen will: „daß die tierischen Triebe doch am Ende unsre ganze Natur ausmachen; daß wir nur Sinn für das Sinnliche, nur Begierden haben, aber keine Anlage für ein Höheres, kein unmittelbares Wohlgefallen an Wahrheit, Tugend und Liebe." Glaubt man an das Letztere, so muß man auch eingestehen, daß jene Anlage für das Höhere, das weit über alle Sinnenlust und alle Befriedigungen eines zeitlichen Interesses hinausgeht, jener beste Genuß unseres Wesens, der jenseits dessen liegt, was sich in einem ewigen Wechsel verändert und zerstört, — mit einem Worte, daß die Tugend, im reichsten vollsten Sinne des Ausdrucks, allerdings durch die Herrschaft des Gedankens und der Vernunft, — als des Systems wahrer und großer Ideen, — in dem Menschen erzeugt, genährt und vollendet werden könne; und daß es also in der Erziehung von der höchsten Wichtigkeit sei, durch Vernunftbildung diesen Zweck so früh als möglich zu befördern.

Nun wird derselbe doch ganz unfehlbar erreicht, wenn man auch schon früh den Verstand der Kinder über das, was gerecht und ungerecht, was billig und unbillig, was anständig und schimpflich, was erhaben und niedrig ist, nach dem jedesmaligen Maß ihrer Fähigkeiten aufklärt und beständig die praktischen Sätze, denen die Billigung der ruhigen Vernunft immer entgegenkommt, daran anknüpft: „Jenes müsse man wollen und ausüben; dieses verwerfen und unterlassen." — Sehen wir doch täglich, welche Gewalt das Vorurteil über menschliche Gemüter und ganze Klassen von Menschen ausübt und zu welchen fast unglaublichen Selbstüberwindungen ein herrschender Gedanke, ein einziger Begriff, der seine ganze Seele erfüllt, den Menschen fähig machen kann (Ehre,

Vaterland, Esprit de Corps). Wie mag man denn behaupten: nur Triebe und Begierden regierten den Menschen und die Vorstellung vermöchte nichts über ihn? Nein, es bleibt ewig wahr, was Jacobi im Woldemar sagt: „mit falschen Begriffen verschonte Köpfe behalten desto mehr Raum für wahre und fruchtbare Begriffe; und eigentliche Grundsätze können nur in ihnen recht gedeihen. Verständigung des Gewissens läutert das Herz notwendig und macht seine Bewegungen richtiger und zuverlässiger. Wahre Erleuchtung bessert den Menschen unter allen Umständen, und darum muß selbst die geringste wirkliche Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts immer von guten Folgen sein." (Man sehe den ganzen vortrefflichen Abschnitt in Woldemar von F. H. Jacobi 1. T. S. 256 ff. und vergl. damit, was Herbart an mehreren Orten s. Pädagogik über das enge Verhältnis des Gedankenkreises und der moralischen Gesinnung — für Leser, die an ein philosophisches Denken gewöhnt sind, sehr einleuchtend — bemerkt hat).

„Aber vielleicht doch erst in dem reiferen Alter der Vernunft?" — Als ob der Mensch nicht mit der Vernunftfähigkeit geboren würde; und als ob man den Moment bestimmen könnte, wo sie anfängt, wirksam auf seinen Willen zu werden! Beobachtet nur die Kinder. Ich habe gefunden, daß wenn es ihnen in einzelnen Fällen recht gewiß geworden, wenn es in ihre eigne Empfindung übergegangen war: „dies und jenes müsse man nicht thun, z. B. nicht lügen, nicht sich das anmaßen, was dem andern gehöre": solche Vorstellungen sie schon in sehr zartem Alter gegen die stärksten Versuchungen gesichert, ja sie sogar bestimmt haben, ihren noch jüngeren Geschwistern dieselben Maximen einzuprägen. Woraus erklärt sich auch die moralisch bessere Gesinnung derer, welche das Glück haben, unter lauter verständigen und sittlichen Menschen aufzuwachsen, natürlicher als daraus, daß von allen Seiten ihrem Verstande richtige Vorstellung von dem, was der Mensch thun soll, um sich selbst achten zu können, zugeführt werden, und daß sich in ihnen durch das beständige Anschauen des Besseren ein Mißfallen an dem Schlechteren erzeugt?

Unstreitig bleibt es indes wirksamer, wenn Verstand und Einsicht das Wahre und Rechte selbst ergreift, als wenn es andemonstriert wird. Aus diesem Grunde werden moralische Grundsätze und Regeln, die man in Gegenwart seiner Zöglinge scheinbar ohne Rücksicht auf sie äußert und wie im zufälligen Gespräche verhandelt, oft schneller aufgefaßt und in der Stille verarbeitet als das, was man ihnen mit bestimmter Absicht und nur in den Momenten, wo sie unrecht gethan haben und wo ihr sinnliches Interesse sich gegen die Wahrheit sträubt, vorstellt. Im ersten Fall befinden sie sich in einer ruhigen Gemütsverfassung und in dem Zustande der vollkommensten Freiheit. Und da gedeiht alles Wahre und Gute am besten. Daher ist es auch bei Vergehungen am ratsamsten, der That zuerst das natürliche oder durch Gesetze bestimmte Übel, der Schuld die Strafe, gleich einer Naturnotwendigkeit, auf dem Fuße nachfolgen zu lassen; nachher aber, wenn das Gemüt gefaßt ist und die Strafe nicht mehr schmerzt oder erbittert, mit der Vernunft hinzuzutreten und nun die Begriffe aufzuklären,

um künftige Fälle zu verhüten. Wie oft sagt dann der so behandelte Zögling: „Jetzt sehe ich es ein!“ und nimmt sich eine Lehre daraus für die Zukunft.

2. Der zweite Einwurf; „daß die Sittlichkeit vielmehr ein Erzeugnis des Herzens als des Verstandes sei,“ hat ebenfalls eine Seite, von welcher er sehr scheinbar ist. Auch die Erfahrung so vieler Erzieher scheint ihn zu bestätigen, die mit aller möglichen Mühe aus so manchem Subjekte nichts herausbilden, da bei andern, ohne allen Einfluß der Erziehung, die bessere Natur überall hervordringt. Müssen doch die sorgfältigsten Eltern dasselbe an ihren Kindern wahrnehmen. Gewisse Untugenden sind wie unvertilgbar in einigen, so wie in andern keine Verführung den edlen Keim zu verderben vermag. Daher, sagt man, mögen die moralischen Vorschriften recht gut für die sein, deren natürliche Güte ihnen willig entgegen kommt und sie gern befolgt, weil sie der eignen Neigung entsprechen. Aber durch Moralisieren werdet ihr niemand moralisch machen und höchstens ein legales Verhalten, ein Rücksichtnehmen auf konventionelle Sitten, oder eine gewisse Vorsicht im Handeln aus Furcht vor Strafen erreichen.

Was in der Sache wahr ist und keinem beobachtenden Erzieher entgehen kann, das haben auch schon längst alle anerkannt, die über den Gegenstand gedacht und geschrieben haben. Sie alle mußten ja wahrnehmen, daß, was bei dem einen ein leichtes Geschäft ist, bei dem andern fast unüberwindliche Schwierigkeiten hat. Auch richteten von jeher die, welche mit psychologisch-philosophischem Geist erzogen und die individuellen Naturen studierten, weit mehr aus als solche, die nur aus einem Kompendium der Moral wußten, was die Tugend sei und was man ihre Gesetze, Motive und Hilfsmittel nennt.

Giebt man aber überhaupt eine Kultur der menschlichen Anlagen zu, worin ja eben die Aufgabe der Erziehung besteht, so muß man doch auch die Kultur der moralischen Anlagen für möglich halten; und wenn überall Begriffe und Meinungen auf den Willen Einfluß haben können, so ist nicht abzusehen, warum eine Läuterung und Befestigung des Verstandes in moralischen Vorstellungen und Urteilen ohne alle Wirkung auf das Herz bleiben sollte.

Die natürlichen Dispositionen zum Edlen und Guten, zur Wahrheit des Charakters, zur Uneigennützigkeit, zum Wohlwollen, zum Edelmut, bleiben etwas Unschätzbares, und sie machen die wahre Eugenie, den echten Geburtsadel aus, indem man sehr oft in ihnen eine gewisse Forterbung der Natur vortrefflicher Eltern nicht verkennen kann. Aber man thut deswegen nicht wohl, wenn man, wie hier und da Sitte werden will, sich mit vornehmem Ton über die Pflichtenlehre als Armseligkeiten der Schule äußert; ein Ton, der gläubigen Jüngern sehr willkommen ist und von ihnen am ersten nachgeahmt wird. Die größten Männer des Altertums und der neuen Zeit, von Sokrates, Platon, Aristoteles bis auf Shaftesbury, deren Namen man immer im Munde führt, werden dadurch selbst in die Klasse der Moralpedanten gesetzt. Denn sie haben, wie ja ihre Schriften beweisen, sämtlich geglaubt, daß durch weise Lehren, wenn man sie dem Verstande frühzeitig einpräge und zu Regulativen des moralischen Denkens und Urteilens mache, eine gewisse Harmonie in das Han-

deln gebracht werden könne; indem sie die besseren Neigungen durch ihr Ansehen unterstützten und den schlechteren wenigstens durch stete Anregungen des moralischen Gefühls den Sieg erschwerten. Auch haben sie ihre edelsten Schüler vor den Verirrungen des Verstandes gewarnt, indem sie wohl wußten, daß die sophistischen Apologeten der Sinnlichkeit und des Lasters es ebenso darauf anlegten, die Begriffe von Recht und von Unrecht bei denen, die sie zu Proselyten ihrer Lehre machen wollten, zu verwirren, als das Herz zu vergiften. Jene gewiß nicht schlechten Kenner der Natur müssen also doch geglaubt haben, daß Begriffe Einfluß haben auf Neigungen, eben sowohl zur Förderung des Schlechten als des Guten. Sucht nicht auch jetzt noch der Verführer — gleich dem ältesten im Paradiese — den Verstand an dem Gesetz irre zu machen, oder das Gesetz als einen Irrtum aufzustellen, um den Sinn für das Rechte zu berücken und so die schönsten Gefühle in das Interesse der Sinnlichkeit zu ziehen?

Übrigens ist es wohl noch keinem Pädagogiker im Ernst eingefallen, wie man ihnen zuweilen im allgemeinen vorwirft, durch moralische Vorschriften und Regeln jeder Natur dieselben Tugenden und Vortrefflichkeiten anerziehn oder anzaubern zu wollen.

113. Belebung des moralischen Interesses durch Lektüre, unmittelbares Anschauen des Sittlichen im Leben und auf der Bühne.

Die Jugend ermüdet, wie bei allem Abstrakten, so auch leicht bei moralischen Belehrungen und Gesprächen, und nichts hindert alle Wirkung so sehr, als Langeweile. Nicht nur das mündliche Moralisieren, dem doch die lebendige Stimme noch zu Hilfe kommen kann, fast noch mehr die Lektüre theoretisch-moralischer und ascetischer Schriften (Sittenlehren für Kinder, Jünglinge, Töchter) läßt bei den meisten diese Langeweile zurück. Aber wo das Allgemeine zum Besondern wird, wo die Gesinnung in der That erscheint, da kommt ihr die Aufmerksamkeit willig entgegen. Geschichtliche Einkleidung und Dichtung zu moralischen Zwecken kann anziehend für die Jugend werden: am meisten da, wo sich der Lehrzweck verbirgt, und nur ein reges, mannigfaltig gestaltetes Leben, das Edle wie das Niedrige, vor die Seele tritt. Möchte nur in allen Schriften dieser Art ein reinmoralischer Geist zu finden und selbst in manchen der berühmteren für die Jugend die Wirkung auf das jugendliche Gemüt richtiger berechnet sein! Vor der Lektüre unsrer gewöhnlichen Romane, selbst vieler sogenannten moralischen besonders zu warnen, ist beinahe überflüssig. Von den Schauspielen gilt dasselbe. Die besseren können auch die edleren Gemüter mächtig ergreifen; einzelne gute Empfindungen können aufgeregt, Entschlüsse gefaßt, das Laster kann momentan gehaßt und verschworen werden. Aber das alles ist nicht hinreichend, um einen sittlichen Charakter hervorzubringen und wird durch so viele begleitende Umstände in seinen Folgen wieder zerstört.

Anmerk. 1. Über die Lektüre in moralischer Hinsicht sehe man ein Mehreres in der IV. Beilage § 10. Hier nur folgendes:

a) Moral in Beispielen gefällt Kindern und Jünglingen. Daher ist Geschichte und historisch-moralische Dichtung die angenehmste Lektüre für beide. Die Beispiele wähle man nur dem Alter gemäß, und lasse nicht Kinder die Leben großer Helden, oder größere, wenn gleich noch so moralische Romane in den Jahren lesen, für die noch Salzmanns moralisches Elementarwerk und ähnliche faßliche Schriften gehören. Aber man gewöhne doch bald an das Höhere. Knaben könnten schon vieles aus Plutarch und Homer mit mehr Nutzen lesen, als in manchen sogenannten moralischen Erzählungen. Reifere Zöglinge können noch weiter geführt werden. Auch die Meisterwerke im Fache des Romans werden ihnen nach und nach mit Auswahl, nach ihrem individuellen Charakter und Geschlecht lehrreich werden können, zumal wenn sie die Söhne unter den Augen der Erzieher, die Töchter unter den Augen verständiger Mütter lesen. Moralische Ideale schaden wenigstens in diesem Alter gewiß nicht; und es verdiente wohl untersucht zu werden, wie sich der Schade, welchen des unsterblichen, fast schon undankbar vergessenen Richardsons immerhin zu idealischer Grandison bei Jünglingen oder Jungfrauen gestiftet haben soll, gegen das Unheil verhielte, welches die verführerischen Schriften vieler unsrer berühmtesten und gelesensten deutschen Autoren, auch manche unsrer mystischen, halbreligiösen Romane, Dramen ꝛc. — der niedrigen Sudeleien gemeiner Romanschreiber gar nicht zu gedenken — gestiftet haben. Trapp ist im Revisionswerk (7. T. S. 317) wirklich obiger Meinung.

Schrieb doch Rousseau selbst in der Vorrede vor seiner berühmten Nouvelle Heloise: Jamais fille chaste n'a lû de Romans; et j'ai mis à celuici un titre assez décidé, pour qu'en l'ouvrant on sût à quoi s'en tenir. Celle qui malgré ce titre en osera lire une seule page, est une fille perdue; mais quelle n'impute point sa perte à ce livre; le mal étoit fait d'avance.

b) Vor allen Dingen sorge der Erzieher, daß nichts in die Hände der Jugend komme, was den Verstand verdunkelt, statt ihn aufzuklären; die Einbildungskraft befleckt, statt ihr reine Bilder zuzuführen; die Empfindungen überspannt, statt sie zu mäßigen; die Grundsätze einer echten Gottesfurcht, Tugend und Rechtschaffenheit wankend macht, statt sie zu befestigen; Unzufriedenheit mit der Welt durch irregeleitete, ungeregelte Phantasieen erweckt, statt sie zu gewöhnen, aus jeder Lage Gutes zu ziehen; Theatertugend, wohl gar rohe Wildheit, unter dem gefallenden Namen von Rittertugend, auf Unkosten der stillen häuslichen Tugend empfiehlt; zum Freiheitsschwindel führt, statt an Gesetz und Ordnung zu gewöhnen u. s. w. Sind diese Grundsätze richtig, wie äußerst schwer wird in unsern Zeiten die Auswahl!

c) Billig sollten sorgsame Eltern und Erzieher alles selbst gelesen haben, was ihre Kinder lesen sollen. Es müßte wenigstens nicht von dem Zufalle der Lesegesellschaften abhängen, ob ein elender Roman, ein Possenspiel, eine schlüpfrige komische Erzählung, eine Satyre über alles, was dem Menschen heilig ist, eine Sammlung bitterer Epigramme, oder eine religiös schwärmerische Abhandlung in die Hände junger Leute kommen werde. Sie müßten überall nur wenig und dies wenige recht lesen, das Gelesene verarbeiten; und Rechenschaft davon geben. Wie will man sonst Überladung verhüten, die moralisch eben sowohl als diätetisch schädlich ist? Aber daran denkt man so wenig, daß man vielmehr die Lesewut, welche mancher Knabe und manches noch unglücklichere Mädchen hat, für etwas recht Vortreffliches hält, vielleicht weil man selbst an dieser Krankheit leidet.

2. Die Untersuchung des Einflusses der Schaubühne auf die Sittlichkeit, oder überhaupt der Sittlichkeit des Theaters, desgleichen über die Schulkomödien, gehört nicht hierher. Eine sehr vollständige Aufzählung der darüber vorhandenen älteren und neueren Schriften findet man in der neuesten Ausgabe von Sulzers Theorie, Artikel Drama, S. 726—741, womit C. F. Stäudlins Geschichte der Vorstellungen von der Sittlichkeit des Schauspiels ꝛc. Göttingen 1823, zu vergleichen ist. Das Stärkste, was jemals gegen das Theater überhaupt, von seiten seines Einflusses auf die Sitten, gesagt worden, ist J. J. Rousseau Lettre à Ms. d'Alembert, — sur le Projet, d'établir un Théâtre. Paris 1758. Oeuvres, T. XI. — trotz mancher Sophismen und Übertreibungen dennoch wert, von allen, die so viel moralischen Gewinn von der Bühne erwarten, beherzigt zu werden. Man sehe auch: Campe, Sollen Kinder Komödie spielen? im Braunschw. Journal; ferner: Schröder, über den Einfluß der Schauspiele auf die Bildung der Jugend, Gotha 1804; und in den Briefen über die wichtigsten Gegenstände der Menschheit, B. 4, S. 84 ff. Hier ist nur die Frage: ob man die Bühne als ein moralisches Erziehungsmittel betrachten und daher zu ihrem häufigen Besuche raten könne? Ich zweifle daran; denn

a) ist die Welt, welche auf der Bühne dargestellt wird, zu oft eine andre als die wirkliche, ohne jedoch nur rein idealisch zu sein; und dies veranlaßt falsche Ansichten des Lebens.

b) Befördert selbst das sittlichste Schauspiel jene Frühreife der Kinder bei beiden Geschlechtern, deren Folge körperliche und geistige Siechheit ist. Sie treten zu früh aus ihrer Sphäre heraus, werden affektiert, wollen scheinen, was sie nicht sind, oder spielen Liebes-Intriguen; wovon man sich in allen den Städten überzeugen kann, wo ein stehendes, auch von Kindern häufig besuchtes Theater ist.

c) Es sind noch viele unsrer beliebtesten Stücke voll von schielenden Grundsätzen, selbst Ungezogenheiten, Zweideutigkeiten, die billig gar nicht zum Ohre der Jugend dringen sollten. Magna puero debetur reverentia!

d) In zehn Schauspielen gegen eins — sogar in manchen Weißischen im Kinderfreunde! — sind die Alten, selbst Väter, Vormünder, Magister oder Hauslehrer, oft sehr lächerliche Personen. Im andern erscheinen Menschen von bloß gesundem Verstande und häuslicher Tugend als Dummköpfe; junge Wüstlinge, mit dem sogenannten guten Herzen, Verschwender, Wolllüstlinge, sind die Helden und Lieblinge des Publikums. Die Verführer der Weiber und Töchter machen Glück; die Männer und die Eltern müssen in die Thorheiten der Weiber und Kinder einstimmen, wenn sie nicht ausgezischt sein wollen. — So ists freilich in der Welt! Aber soll man in diese Welt die Jugend schon einführen?

e) Auch bei den allersittlichsten Stücken, deren wir mehrere besitzen, soll die Tugend durch die Hilfe der Einbildungskraft und der Leidenschaften hervorgebracht werden. Das sind aber zweideutige und treulose Helferinnen. Die Täuschung der Sinne ist fast unvermeidlich; man glüht z. B. für den Schauspieler oder die Schauspielerin und bildet sich ein, für den tugendhaften Charakter, den sie darstellen, entbrannt zu sein. — Die Tugend besteht in einer Beherrschung der Sinnlichkeit; die Bühne thut alles, um die Sinnlichkeit anzuregen.

L'èmotion, le trouble, l'attendrissement qu'on sent en soi-même, et qui se prolongent après la pièce, annoncent-ils une disposition bien prochaine, à surmonter et règler nos passions? Les impressions vives et touchantes, dont nous prenons l'habitude et qui reviennent si souvent, sont elles bien propres à modérer nos sentimens au besoin? — Ne sait-on pas que les passions sont soeurs, qu'une seule suffit pour en exciter mille; et que les combattre l'une par l'autre, n'est qu'un moyen de rendre le coeur plus sensible à toutes? Le seul instrument qui serve à les purger est la raison, et j'ai déja dit, que la raison n'avoit nul effet au Théâtre. Rousseau, Lettre à M. d'Alembert.

f) Dies alles beweiset übrigens nichts dagegen, daß zuweilen ein nach vorsichtiger Wahl des Stücks verstatteter Besuch der Bühne unschädlich sein könne, zumal wenn man die Eindrücke beobachtet und zu berichtigen bemüht ist. Bei Kindern ist der Schade am geringsten; in dem Alter der erwachenden Triebe am größten. Für reine Gemüter ist ein gutes Schauspiel selbst ein sehr edler und reiner Genuß. Denn auch hier gilt: Den Reinen ist alles rein! — M. vergl. Ifflands theatral. Laufbahn, S. 134 ff und Schillers kleine pros. Schriften, T. 6, S. 1 ff.

114. Fernere Unterstützungsmittel der moralischen Bildung.

Persönlichkeit des Erziehenden.

Was bei der moralischen Bildung des Charakters alle Lehren und Ermahnungen, jedes Gebot, jede Warnung oder Aufmunterung am meisten unterstützt, ist teils die Persönlichkeit der Erziehenden, teils die Umgebung. Was sie vollendet, ist die Kraft eines religiösen Sinnes. Gelingt es zuvörderst denen, welche junge Seelen bilden, diese mit Liebe und Achtung gegen sich zu durchdringen, so wird auch das Schwerste leicht; und es ist der Triumph der Erziehung, es bis dahin gebracht zu haben. Allerdings muß man aber selbst auf einer höheren Stufe sittlicher Vollkommenheit stehen, muß beinah über jede Schwäche, die auch Kinderaugen nicht unbemerkt bleibt, erhaben sein, und dabei Zöglinge von einer seltenen Gutartigkeit des Charakters haben, um gleich dem personifizierten Gesetz vor ihnen zu stehen, und dabei durch die unendliche Kraft der Liebe sie zu allem, was man zu ihrem Besten wünscht, geneigt zu machen wissen. Eine Erziehung, die das Herz ergreift, kann nie ganz vergeblich sein. Aber schon daraus erklärt es sich, warum so viele Eltern und Lehrer mit aller ihrer Moral nichts bewirken. Sie werden nicht geachtet; sie werden nicht geliebt. Das Gemüt widerstrebt mehr dem Lehrer als der Lehre, und dasselbe Wort, womit sie nichts ausrichten, aus einem andern Munde gesprochen, würde Wunder thun. Indes wird es neben dem Beispiel noch immer notwendig bleiben, auch die Vernunft über die Natur des Guten und die moralische Bestimmung des Menschen aufzuklären, und dadurch alles, was etwa noch ein bloß dunkles Gefühl ist, zu deutlich vorgestellten, Grundsätzen zu erhöhen.

Anmerk. 1. Was die Liebe vermag, zu welchen Opfern sie schon junge Kinder, wenn sie mit ganzer Liebe an der Mutter oder dem Vater hängen, bringen

wie sie alle noch so starke sinnliche Neigungen überwinden kann, wird jeder in der Erfahrung finden. Freilich erhält sich, was auch hierin nur sinnlich ist, nicht in den reiferen Jahren, und es scheinen wohl manche unsrer Pädagogen — Schwarz, Pestalozzi — in ihren Schriften zu viel darauf zu bauen. (S. die VII. Beilage). Aber nehme das Sinnliche auch ab: das Prinzip steht dennoch fest.

2. Noch in den Jahren reiferen Alters, selbst wenn solche Erzieher nicht mehr leben, wirkt das Andenken an sie fort und giebt oft am meisten Kraft zum Widerstande in den Stunden der Versuchung, am meisten Mut zur Erfüllung schwerer Pflichten, zur Ausführung großer Unternehmungen. Wer es dahin gebracht hat, durch die Würde seines eigenen sittlichen Charakters, gepaart mit der vollendetsten Humanität gegen seine Zöglinge, einen solchen Eindruck auf sie zu machen, daß Achtung und Liebe die Seele aller ihrer Handlungen wird und unaufhörlich wirkt, selbst ohne daß sie es sich deutlich denken, der hat mehr als die Hälfte der moralischen Erziehung vollendet. Er darf nur Winke geben, so kommt ihm der gute Wille entgegen. Sein trüberer Blick auf sie ruft beredter als alle Predigten von jeder Verirrung zurück. Seine Zufriedenheit belohnt sie mehr, als alle Ehrenzeichen, von denen man vergeblich Wirkung hofft.

3. In Plato's Gastmahle sagt Alcibiades von seinem großen Lehrer:

„Wenn man den Sokrates hört — so wird man erschüttert und gefesselt. Höre ich ihn, so bekomme ich Herzklopfen, als ob ich von korybantischer Begeisterung ergriffen würde; die Thränen stürzen mir aus den Augen bei seinen Reden, und ich sehe, daß es vielen andern eben so geht. Wenn ich den Perikles hörte und andere große Redner, schien es mir allerdings, daß sie schön sprächen; dergleichen aber erfuhr ich nicht; meine Seele ward nicht außer sich gesetzt, nicht unwillig auf sich und ihre Sklaverei. Ich fliehe vor ihm, um nicht an seiner Seite vor der Zeit alt zu werden. Er ist der einzige Mensch, vor dem ich mich schäme. Denn ich kann nicht mißbilligen, was er mir zu thun oder zu lassen gebietet. Daher laufe und fliehe ich vor ihm, denn ich schäme mich, wenn ich gegen mein Versprechen gehandelt habe. Oft möchte ich wünschen, er möchte nur von der Welt sein; und doch, geschähe es, würde es mich noch weit tiefer schmerzen."

Über die „Mittel, Achtung und Liebe bei seinen Zöglingen zu begründen und namentlich über die Wichtigkeit eines ruhigen und besonnenen Charakters für die moralische Erziehung" ein Mehreres im 3 T. I. Abt. § 45—55.

115. Umgebung. Umgang.

Wie stark Umgebung, Beispiel, Umgang auf Kinderseelen wirkt, wie viel die Nachahmungssucht an ihnen bald bessert, bald verdirbt, ist schon oben (73.) bemerkt worden. Auch in der zweiten und dritten Periode der Erziehung ist dies der Fall. Unzählige wären gut geblieben, oder noch weit edler, kräftiger zu jeder höheren Thätigkeit geworden, wären sie besser umgeben gewesen. Schon die Nähe des Guten, wie die des Schlechten und Niedrigen, hat einen, wiewohl oft unmerklichen

Einfluß. Ideen erwachen, die nie erwacht wären; Neigungen regen sich, die immer geschlummert, Reize entstehen, die man sonst nicht gekannt hätte. Das öftere Hinweisen des Erziehers auf die Beispiele des Edlen und Schönen, das Vergleichen des Fehlerhaften mit dem Vollkommenen kann, mit Weisheit angewendet, allerdings ein rühmliches Streben veranlassen. Die unmittelbare und doch unabsichtliche Berührung damit, daneben die Bewahrung vor der Verpestung verderblicher Gesellschaft, wirkt dennoch weit mehr. Die häusliche Erziehung kann dafür unstreitig am besten sorgen. Jede öffentliche ist in dieser Hinsicht ein Wagstück. Denn wer kann da über Umgebung und Umgang gebieten? Beides kann auf gewisse Charaktere gerade hier am wohlthätigsten einfließen; aber auch — wie viel verderben! Der Kreis einer durchaus edlen, in Liebe vereinten Familie ist doch stets die Sphäre, worin auch alles Sittliche am besten gedeiht. Wären diese Kreise nur so häufig, als sie den Idealen der Dichter und in den Schilderungen unsrer Pädagogen erscheinen!

Anmerk. 1. Man kann mit mehr als bloßer Wahrscheinlichkeit behaupten, daß die moralische Erziehung unzähliger Jünglinge und Jungfrauen ein besserer Erfolg, selbst bei allen Gefahren ihres Temperaments und allen Fehlern in den Anlagen ihres Charakters gekrönt haben würde, hätte man sie vor dem Einfluß der Verdorbenen bewahren können. Denn der Nachahmungstrieb ist oft, ja sogar in der Regel stärker, als das Temperament. Aber wer vermag es? — Und so müssen denn viele auch durch diese Proben gehen. Dies ist der einzige beruhigende Gedanke für die, welche ihre Kinder Erziehungsanstalten übergeben müssen, und für die Vorsteher dieser Anstalten selbst.

2. Von Beispielen erwartet man nicht ohne Grund die wohlthätigsten Wirkungen auf den Charakter des Zöglings, sowohl um aufzumuntern als abzuschrecken. Aber gewiß wird auch oft in der Anwendung dieses Mittels gefehlt. Hier noch einige Winke über diesen Gegenstand!

a) Je unmittelbarer und vielseitiger das Edle oder das Unedle auf das Gemüt wirkt, desto tiefer ist der Eindruck. Erzählungen wirken meistens schwächer als Anschauungen, der Erzähler müßte denn sehr geschickt sein, durch lebendige Darstellung die Wirklichkeit zu ersetzen. Daher ist Umgang mit edlen Menschen bildender, der Anblick des Schlechten abschreckender, und die Darstellungen der Bühne lassen tiefere Spuren zurück, als die Lektüre der besten Exempelbücher. Wäre nur die Wirkung nicht so gemischt.

b) Je freier die Seele ist, wenn sie über ein Beispiel reflektiert, desto kräftiger wirkt es. Was man ihr aufdringen will, nimmt sie weniger willig auf und hält es selten fest. Sogar Naturschönheiten und Kunstschönheiten, wobei uns der Führer keinen Augenblick Zeit läßt, sie selbst zu bemerken, und wir nur immerfort mit seinen Augen sehen sollen, verlieren dadurch, weil man die freie Bewegung unsrer eignen Kräfte aufhält und unterbricht. — Je mehr daher junge Leute fähig werden, selbst zu sehen und zu urteilen, desto weniger bemächtigte man sich ihres Geistes. Man lasse die That selbst zu ihrem Gefühle sprechen und gebe nur so viel Winke, als in dem obigen Fall der verständige Führer thut, damit nicht gerade das Wichtigste übersehen werde. — Wie ganz

anders darf man auf ein Gefühl der Achtung oder des Abscheues bauen, das sich ohne alles Zuthun in dem Innersten des Gemüts erzeugt hat, als auf alles, was man etwa durch einen — jedes Beispiel begleitenden — Kommentar bewirkt! In der Umgebung eines reinen Äthers, welcher durch alle Poren eindringt und mit jedem Atemzuge eingesogen wird, gesundet der Kranke doch viel eher, als wenn ihr ihm eine künstliche Lebensluft zubereitet und von Stunde zu Stunde nach der Vorschrift einatmen lasset. Umgebt nur den Zögling mit dem Edlen und Guten, damit es ihm wie dem Bergbewohner unerträglich werde, in der erstickenden Ausdünstung der Niederungen auszudauern: er wird die reine Atmosphäre ohne euer Zuthun suchen. Allein wenige Erzieher können es über sich erhalten, die Natur gewähren zu lassen.

c) Zuweilen hat indes geschichtliche Darstellung guter und schlechter Beispiele den Vorzug vor ihrem Anblick in der Natur, daß teils das Gute idealischer erscheint, teils das Schlechte nicht durch die glatte Außenseite erträglicher wird. Die besten Menschen verlieren oft in der Nähe, weil das Schwache und Unvollkommenere zugleich hervortritt; die Schlechten gewinnen, weil ihre gebildeten Sitten und manches Gute, das man neben dem Schlechten in ihnen nicht verkennen kann, den Eindruck des Mißfälligen mindern.

d) Um ein Beispiel in seiner Vortrefflichkeit oder Unwürdigkeit aufzufassen, muß der Zögling einen gewissen Punkt der Ausbildung erreicht haben. Es ist Verschwendung des Herrlichsten, wenn man schon Kindern zu erhabne Beispiele aufstellt. Es ist Versündigung an ihrer Unschuld, wenn man sie schon in die Nähe der Schändlichkeit und des Verbrechens führt. In die Höhe muß auch das Kind schon sehen; sonst gewöhnt es sich, nur um sich oder unter sich zu blicken. Aber was sein ungeübtes Auge gar nicht erreichen kann, verschwindet ihm im Nebel. Manche große Männer, die man oft in Kinderschriften zur Nachahmung für Kinder aufgestellt hat, stehen auf einer solchen Höhe, daß frühestens der gereiftere Jüngling ihre Größe ahnden kann. Teuflische Bosheit liegt eben so fern von der Sphäre der Kindheit. Überhaupt muß noch immer für die Bewunderung und den Abscheu etwas übrig bleiben. Giebt man alles auf einmal, so stumpft man den Sinn ab. Unsere Jugendschriften werden gar zu selten auch aus diesem Standpunkte beurteilt.

e) Jedes selbstsüchtige und eigennützige Interesse mindert die Wirkung des Beispiels, besonders wenn man den natürlichen Eindruck künstlich verstärken will.

Dies ist vorzüglich der Fall, wenn man die Nacheiferung durch das Vorhalten von Beispielen anzuregen sucht. Zöglinge, die immer auf bessere, fleißigere und gesittetere Geschwister oder Gespielen hingewiesen werden, finden ein Interesse dabei, an diesen Vielgepriesenen Fehler aufzusuchen, oder sich mit ihrem bessern Kopf u. s. w. zu trösten, „den sich niemand geben könne"; worin sie auch oft recht haben. Sie würden gerechter sein, wenn man ihnen die Vergleichung selbst überließe, nur das wirkliche Verdienst lobte, ohne immer auf die, denen es abgeht, zugleich einen tadelnden Seitenblick zu werfen.

Auch das Warnen vor Beispielen des Schlechteren verfehlt leicht seine Wirkung, weil durch die Herabsetzung eines andern das Mitleid erregt wird; daher sind auch auf Schulen „Strafen, des Beispiels wegen" selten von so großer Wirkung, als man erwartet. Die Mitschüler sinnen auf Entschuldigungsgründe für den Gestraften, zumal wenn sie glauben, daß er zu hart behandelt sei. Sie lernen höchstens, sich vorsichtiger benehmen. — Für wen man sich interessiert, dem giebt man nicht leicht unrecht. Darum bewirken schlimme Beispiele der Eltern und Freunde selten Abscheu vor dem Schlechten, weil sie eine natürliche Neigung mit dem Mantel der Liebe bedeckt. Dies wußten die Spartaner wohl;

daher machten sie die Heloten trunken, damit die Freigebornen in der ohnehin verachteten Menschenklasse das Laster verabscheuen lernten.

f) Zu häufiger Gebrauch der Beispiele gewöhnt junge Leute zu sehr, sich nur aus Vergleichungen zu schätzen, statt in ihrem Urteile mehr von sich selbst abhängig und dadurch selbständig zu werden.

Wenn man sie gleich oft an die erinnert, die mehr als sie leisten, so werden sie doch noch immer genug andere finden, die ihnen nachstehen. Wenn man sie warnt, den Schlechten ähnlich zu werden, so werden sie leicht andre noch Schlechtere finden, von denen sie noch weit entfernt sind. Weit wichtiger ists, daß man es in ihnen zum lebendigen Bewußtsein bringe, daß sie noch nicht leisten, was sie leisten könnten. Dies macht bescheiden; tröstet aber auch, wenn ihre Kraft schwächer ist, durch den Gedanken, gethan zu haben, was sie vermochten.

In Familien sind die Vergleichungen mit Geschwistern selten ratsam, am wenigsten da, wo Eltern von parteiischer Vorliebe nicht frei und wohl gar so unvorsichtig sind, in Gegenwart der Kinder das Kapitel, „welche Kinder sie am liebsten haben", abzuhandeln. Als ob Kinder es nicht ohnehin genug bemerkten, ob sie die Begünstigten oder Zurückgesetzten sind, wodurch so mancher Charakter bitter, manches zartere Herz unglücklich wird!

3. Was der häuslichen Erziehung in Hinsicht der moralischen Bildung einen so entschiedenen Vorzug vor der öffentlichen geben würde, wäre der Familiensinn; wäre er nur überall das, was er sein sollte. Weil er aber so häufig entweder fehlt, oder, statt eines guten und rechtlichen, ein schlechter Sinn ist, so rettet in diesem Fall manchen Jüngling die Entfernung aus dem elterlichen Hause und das Leben auf einer Schule oder unter Fremden. — Hierüber noch folgende Bemerkungen:

a) In sehr vielen Familien tritt leider Familienzwist an die Stelle des Familiengeistes. Disharmonie der Eltern, Einmischung fremder Personen, oder oft so gefährlicher Hausfreunde, bloßes Zusammentreffen der Familienglieder bei der Mahlzeit, die schnell eingenommen wird, um sich desto früher trennen zu können: das ist nicht bloß, wie man gewöhnlich klagt, das Leben in den Häusern der Großen; es ist nur zu oft auch in den Familien des Mittelstandes zu finden, und der herrschende Geist der Zeit, Egoismus und Vergnügungssucht arbeiten mächtig daran, die Überreste des Besseren zu zerstören. Darum sollten alle, die noch Sinn dafür haben, zusammenhalten, damit nicht in der künftigen Generation jene seltner gewordnen Überreste ganz verschwinden, oder härtere Mittel, Geißeln des Krieges und der Verheerung, wozu ohnehin fast jeder Friede neue Keime ausstreut, nötig werden, um die Menschen wieder zusammenzudrängen und mit der Familienliebe auch die Vaterlandsliebe wieder aufzuwecken.

b) Ein Familienleben, wie es sich idealisieren läßt, ist allerdings auch unter sehr guten Menschen selten, weil außer der Güte des Sinnes noch ein eignes Zusammentreffen glücklicher Umstände dazu gehört. Aber auch da schon, wo nicht alles ist, wie es wohl sein sollte, wo vielleicht selbst einzelne Familienglieder ausfallen, kann doch noch sehr viel Gutes übrig sein. Gerade der Ausfall kann die übrigen desto mehr zusammendrängen; die Kinder an die gedrückte Mutter, oder an den Vater, wo die Mutter fehlt. Solche Verhältnisse führen gewisse Naturempfindungen herbei, die keine Pensionsanstalt geben kann. Das Menschliche wird in den Kindern mehr entwickelt, die Wildheit und der Leichtsinn der Jugend wird nicht durch Gesetze, Strafen und Predigten, sondern durch die ernsthaften Situationen, Geburten, Krankheiten, Todesfälle, Verluste, Nahrungssorgen gezügelt. Die Teilnehmung wird geweckt; die Liebe wird angeregt; und in ihr

und durch sie — wie viel sittlich Schönes entfaltet sich nicht, was bei denen, die zu früh in die Fremde verstoßen sind, so selten zur Entwickelung kommt! Darum sind auch in der Familienerziehung weit weniger Kunstmittel für die moralische Bildung nötig, als in der öffentlichen.

Vorzüglich wirksam ist auch der herrschende Ton einer Familie, wie im Schlechten so im Guten. Man kann ziemlich gewiß (denn Ausnahmen giebt es überall) darauf rechnen, daß der Geist der Gerechtigkeit, Freigebigkeit und Wohlthätigkeit, der Rechtlichkeit in allen Geschäften, der Großmut, der Religiosität, wenn sie rechter Art ist, sich ohne positives Zuthun eben so wohl dem Kreise mitteilen werde, als das Gegenteil von dem allen; vielleicht mehr noch, weil manche edlere Natur durchaus dem widersteht, was sich daraus entwickeln könnte.

c) Wie sich das Gleiche gern zum Gleichen gesellt, so bildet sich auch die Jugend am liebsten nach denen, die ihr dem Alter nach am nächsten stehen. Daher hat man in Schulen gewonnen, wenn die älteren Schüler einen guten Ton angeben, und in der häuslichen Erziehung, wenn ältere Kinder den jüngeren zum Muster aufgestellt werden können.

Die Erstgebornen gut zu erziehen, ist die schwerste Aufgabe. An ihnen verdirbt die Liebe oder die pädagogische Künstelei gemeiniglich recht viel. Jene will oft nur physisch erhalten, folglich behüten und bewahren; diese will in dem ersten Produkt des neuen Vereins gleich ein Meisterstück vorführen, ohne noch mit sich selbst über die Theorie aufs reine zu sein. Überdies steht das erste Kind allein. Alles was es lernt, wird ihm schwerer, weil es nicht nachahmen kann. Die jüngeren haben an den ältern immer etwas abzumerken, abzusehen und in der Regel schreitet ihre körperliche und geistige Bildung ungleich rascher fort, selbst wenn die Erstgebornen in jedem Sinne an Kraft überlegen sind. Die jüngeren empfangen durch die älteren unvermerkt eine Menge von Ideen und Eindrücken, welche diese weit später aus einem langsam bildenden Unterricht schöpfen mußten.

Ist es aber gelungen mit den Frühergebornen, so hat man in aller Hinsicht, und namentlich auch im Moralischen, leichtes Spiel mit den folgenden. Jene können wahre Erziehungsgehilfen werden, wo Familienliebe herrscht. Die älteren Söhne und Töchter nehmen sich da vereint der kleineren an und behaupten bei ihnen eine gewisses Ansehen, das nicht nur das elterliche unterstützt, sondern zuweilen wohl gar übertrifft. Sie bewahren ihre physische und moralische Gesundheit und geben den Eltern verständige Winke, da sie oft schärfer als diese sehen, und wohl manches beobachten können, was jenen entgeht, oder was das Kind vor ihnen freier, als vor den Eltern äußert. Das nachahmende Kind nimmt unvermerkt, wie die Vorurteile und Thorheiten, so auch die besseren Maximen und die edlere Gesinnung und Handlungsweise des erwachsenen Bruders, der älteren Schwester an, gerade wie in Schulen die Kleinen gewöhnlich das Echo der Größeren sind.

Auch darum mögen es doch alle Väter und Mütter recht darauf anlegen, sich in ihren älteren Kindern Freunde und Freundinnen zu erziehen! Wie sie so oft bei dem früheren Tode der Eltern die Stützen ihrer noch hilflosen Geschwister werden müssen, so erwecke man zeitig in ihnen das Interesse, zu ihrer Bildung mitzuwirken, damit man sie desto sicherer ihren Händen anvertrauen könne, wenn man vielleicht von Unerzognen scheiden muß.

116. Religiosität.

Die Religiosität vollendet die sittliche Ausbildung des Charakters. Ist sie gleich ein von der Sittlichkeit selbst noch Verschiedenes, sowohl in ihrem Entstehen als in ihren Äußerungen und läßt sich auch ein

moralischer Charakter gar wohl denken, ohne zugleich ein religiöser zu sein; so bleibt doch umgekehrt jede Religiosität, mit der sich nicht zugleich alle sittlichen Empfindungen und ernste Bestrebungen des Willens, dem Gesetze zu gehorchen, verbinden, ein sehr verdächtiges Gefühl, das der Sinnlichkeit näher als der Vernunft verwandt, auch eben so leicht wie diese ausarten und irre führen kann[1]). Wo dagegen das ganze Gemüt ein wahrhaft frommer Sinn durchdrungen hat, da ist auch die Hingebung an alles Rechte und Gute gewiß, und da wird auch Kraft und Tüchtigkeit zu jedem guten Werke nicht fehlen. Dieser fromme Sinn läßt sich so wenig als der moralische von außen geben. (88). Aber was durch frühe Kultur der Anlage dazu in dem jugendlichen Gemüte vorbereitet ist, (75—78) das läßt sich auf mannigfaltige Weise fortsetzen und erhalten[2]).

Anmerk. 1. Die Trennung des Sittlichen und Religiösen, welche von mehreren Schriftstellern einer neuen philosophischen Schule in theoretischen Schriften so stark ausgesprochen ist, scheint mir kein Gewinn, so wenig für die Theologie als für die Moral, und steht mit ihrer eignen praktischen Behandlung beider Gegenstände sogar in Widerspruch. Wo diese Trennung stattfindet, da verliert sicher das eine oder das andere. Es wird niemand gereuen, zu vergleichen, was unter andern Wegscheider über die Trennung der Religion und Moral (Hamburg 1804) gegen mehrere Stellen in Schleiermachers Reden über die Religion erinnert hat.

2. Man hat Religiosität von jeher als eins der edelsten Erziehungsprinzipien angepriesen, wie sich selbst aus unzähligen Stellen der Alten beweisen ließe. Die Zweifel, welche dagegen erregt sind, kamen entweder nur von solchen, die überall nichts von Religion und ihrer Kraft auf den menschlichen Willen wissen wollten; oder sie betrafen mehr das früheste Alter der Kinder, das man dieser erhabenen Motive nicht fähig glaubte. In gedrängter Kürze und Bündigkeit findet man die Wichtigkeit der Religion für die Moral in Garvens Anm. zum Cicero, 2. T., S. 23 ff. dargestellt, womit Neckers bekanntes Werk über die Wichtigkeit religiöser Meinungen für den Staat, Spaldings Religion, eine Angelegenheit der Menschen (Berlin 1799) und Desselben vertraute Briefe (Berlin 1788) von allen Erziehern verglichen zu werden verdienen. S. auch oben § 76. 77.

117. Schwierigkeiten der religiösen Bildung.

Wer mag aber leugnen, daß sich einer solchen religiösen Fortbildung in den meisten Fällen große, oft fast unüberwindliche Hindernisse entgegen setzen? Manche mögen durch den Geist der Zeit, der im allgemeinen aufgefaßt allerdings kein religiöser Geist ist, herbeigeführt sein. Viele waren schon längst da, auch in früheren Zeiten, die man in Vergleichung mit den unsrigen für frömmer zu halten geneigt ist, weil sie wenigstens das Äußere der Religion weniger vernachlässigten,

wodurch immer auch für das Innere etwas gewonnen wird. Das häusliche Leben, in welchem die meisten aufwachsen, die Zerstreuung in irdischen Geschäften und Bestrebungen, bei vielen der Kampf mit dem äußeren Druck, bei andern die Vereitelung des Gemüts durch die leichte Befriedigung aller Neigungen und sinnlichen Triebe; dann wieder die Unbeholfenheit so vieler Eltern, von denen doch vorzüglich diese Bildung ausgehen muß, ihre Kinder auf die rechte Art zur Religion zu erziehen; daneben die Inkonsequenz oder Kälte bei dem öffentlichen Religionsunterricht, zumal in den höheren Schulen; endlich der durch alle Stände mehr als je verbreitete Hang zum Zweifeln und Vernünfteln: dies alles ist dem Gedeihen der Religiosität in jugendlichen Seelen nicht günstig und die heilige Feier, wodurch die Erwachsneren zu mehr selbständigen Mitgliedern des religiösen Vereins aufgenommen werden, ist doch für die meisten zugleich das letzte, was von dieser Seite für sie geschieht, und wird selbst von vielen Eltern bloß als eine einmal bestehende bürgerliche Einrichtung behandelt. Selbst die Teilnehmung an den öffentlichen Versammlungen wird häufig von dieser Zeit an als eine ganz gleichgültige Sache betrachtet, und so auch diese so wichtige Gelegenheit zur religiösen Fortbildung versäumt! Ob die allgemeine Aufregung der Gemüter in der neuesten Zeit sich lange erhalten, und in dem allen wesentliche Veränderungen herbeibringen werde, hat man mehr Ursach zu wünschen und zu hoffen als sicher zu erwarten.

118. Befestigungsmittel der Religiosität.

Thue denn jede Erziehung wenigstens so viel, als sie auch unter ungünstigen Umständen vermag, und überlasse das übrige der Vorsehung, welche der Mittel so viele hat, auch von dieser Seite das menschliche Gefühl zu erwecken und auszubilden. Das Wichtigste für Eltern und Lehrer bleibt auch hier, durch eignes Beispiel bei allen Gelegenheiten zu beweisen, daß der Gedanke an Gott ihre Seele mit Ehrfurcht erfülle, und, oft erneuert, ihnen Kraft zur Selbstbeherrschung, Geduld bei mißlingenden Unternehmungen, Ruhe bei widrigen Schicksalen einflöße [1]). Nächstdem lasse man sie oft die Wirkungen des religiösen Sinnes und seines Einflusses auf Tugend und Gemütsruhe an andern Menschen wahrnehmen, und entferne endlich, so weit es möglich ist, alles, was den Leichtsinn und die Gleichgültigkeit gegen das Religiöse befördert, aus dem Gespräch und dem Umgang. Aber auch unmittelbar mögen, wenn man überhaupt oder in einzelnen Fällen zur Pflicht auffordert, religiöse Motive versucht werden, jedoch sparsam und nicht gerade eben so oft bei leichteren Pflichten, als wo es auf schwerere Selbstüberwindungen ankommt, wodurch sie leicht an Kraft und Wirksamkeit verlieren [2]). Ein vernünftiger Unterricht muß dabei verhüten, daß Kinder nie in den Wahn geraten, durch die Erfüllung ihrer Pflichten etwas für Gott thun,

oder durch ihr Betragen seine Seligkeit mehren oder mindern zu können. In seinem nur für sie wohlthätigen, aber dabei unverletzlichen heiligen Gesetz muß ihnen seine Güte und sein Ernst erscheinen, und so müssen sie sich angetrieben fühlen, sich des Wohlgefallens dieses besten und heiligsten Wesens würdig zu machen [3]). Vorzüglich geschickt sind merkwürdige Tage oder Lebensveränderungen, Genuß der Naturfreuden, verbunden mit religiösen Gesprächen, Anhörung rührender Vorträge, religiöse Musik, um Sinn und Gefühl für Religion wach zu erhalten. Wo in einem Charakter Hang zur Schwärmerei wäre, da würde die Kultur der Vernunft das beste, Spott das schlechteste Mittel sein. Dagegen kann der Heuchelei nicht Kraft genug entgegengesetzt werden; denn in ihr geht nicht nur alle wahre Frömmigkeit, sondern auch alle Rechtlichkeit des Charakters zu Grunde.

Anm. 1. Es ist fast unbegreiflich, wie manche Erzieher, wenn sie einmal im Klagen über die Jugend sind, auch über den Mangel an religiösem Sinne klagen können, da sie doch nicht das Allergeringste von ihrer Seite thun, um diesen Sinn zu wecken und zu nähren. Denn die Religionsstunde allenfalls abgerechnet, ist ja zwischen ihnen und den Zöglingen nie die Rede von Religion; und sie vermeiden, als ob es Schwachheit wäre, außer diesen Stunden auch nur den Namen Gottes zu nennen. Wenn ja religiöse Gespräche vorkommen, so sind es gemeiniglich Diskussionen schwieriger Sätze, Streit über Orthodoxie und Heterodoxie, lustige Anekdoten vom geistlichen Stande, scharfe Kritiken von angehörten Predigten, aus denen junge Leute noch immer sehr viel lernen konnten, wenn man sie mehr auf das Wahre und Gute darin, als auf die Schwächen und Fehler aufmerksam gemacht hätte. Überdies merken es die Zöglinge nur gar zu oft ihren Lehrern an, wie lästig ihnen alle Übungen der Andacht sind. Dasselbe ist der Fall mit so vielen Eltern, und doch wird zuweilen, dem Herkommen gemäß, von den Kindern gefordert, daß sie auf Religion halten sollen! Wie kann man das von ihnen erwarten, wovon man an sich selbst gar keine Spur blicken läßt, oder mit Kirchenbesuch, wenn man gerade Langeweile hat, alles abgethan glaubt?

2. Es giebt schwere Pflichten, besonders im Jünglingsalter, für welche man die religiösen Motive vorzüglich sparen muß; z. B. bei Überwindung sehr mächtiger Neigungen und Leidenschaften, bei großen Fehltritten, bei harten Schicksalen u. dgl. Indes läßt sich auch in den kleinsten Handlungen eine gewisse Beziehung auf Gott bringen. Auch daran zu gewöhnen, hat, wenn es nicht bloßes Geschwätz wird, seinen Nutzen. (S. oben § 77).

3. Es ist recht gut, daß man Gott als einen Vater beschreibt; aber man müßte ihn nur nicht als einen schwachen Vater darstellen. Echte Gottesfurcht verträgt sich eben so gut mit Liebe zu Gott, als Ehrfurcht vor Eltern mit kindlichem Sinne. Wir sind von einem Extrem in das andere gefallen; und mancher ist zweifelhaft, ob man wohl in unsern Zeiten noch sagen dürfe, daß Gott das Böse strafe. Dadurch wird die Religion ein Ruhekissen für die Trägheit,

und wirkt wie ein Opiat auf das Gewissen, was äußerst gefährlich ist. Mehr hierüber enthält der II. Brief in der 2ten Sammlung meiner Briefe an Religionslehrer.

Auch hier sind die schon angeführten Schriften, besonders die Greiling'sche (§ 76 Anmerk. 1) zu vergleichen. Desgleichen Rousseau's Emil.

119. Befestigung und Stärkung des Charakters.

Von allen diesen Mitteln, wenn sie beharrlich angewendet und mit Weisheit modifiziert werden, läßt sich unstreitig sehr viel für die Bildung des moralischen Charakters hoffen. Nur werde der Begriff der Charaktergüte nicht zu einseitig gefaßt, und entweder zu viel Wert auf negative Eigenschaften oder auf gewisse Tugenden, z. B. Wohlwollen, Gefühl für fremde Not, Liberalität, Dienstfertigkeit, Bescheidenheit, u. s. w. gelegt, an denen das Temperament gewöhnlich den meisten Anteil hat. Das Sittliche, wenn es den Menschen durchdringt, wird sich vorzüglich in der Kraft, der Stärke, der Festigkeit, dem Mut bewähren, der auch, wo es darauf ankommt, etwas Großes und Kühnes für Wahrheit, Tugend und Recht zu wagen versteht [1]). Dazu findet sich bei manchen schon eine treffliche Naturanlage: Regsamkeit des Geistes, Stärke der Empfindungen, Wärme des Gefühls und eine angeborne Energie; hüte man sich nur, aus falscher Besorgnis, sie möchten Schwärmer oder Enthusiasten werden, einer solchen Anlage entgegen zu arbeiten [2]). Je schwächer und negativer aber alles in der Natur andrer ist, desto mehr soll man wenigstens versuchen, immer neue Anlässe der Thätigkeit zu geben; auch wohl den Zögling absichtlich in Schwierigkeiten verwickeln, aus denen er sich selbst herauszuwinden hat; guten Entschlüssen scheinbare Hindernisse in den Weg werfen; ihm überhaupt eine gewisse Selbständigkeit dadurch zu verschaffen bemüht sein, daß man die leitende Hand oft von ihm zurückzieht und ihn allein stehen läßt. Mag er doch gleiten und fallen; mag er manche Unbesonnenheit begehen! Im Jünglingsalter lernt er dabei mehr, als am Gängelbande zu lernen möglich ist. Auch an Beispielen kraftvoller Menschen kann er lernen, daß für die menschliche Gesellschaft von jedem Menschen, der Wert haben soll, noch etwas anders als weiches Gefühl, daß auch Energie, Entschlossenheit, Furchtlosigkeit, Stärke und Gegenwart des Geistes gefordert wird [3]). Wenn man ihn dabei auf die Kräfte, die vielleicht noch in ihm schlummern, aufmerksam macht und zum rechten Selbstgefühl bringt, so hat man viel gewonnen. Überhaupt soll man nicht bloß Unterwerfung unter das, was oft nur unabänderlich scheint, nicht bloß Resignation predigen. Durch das Bild einer besseren Zukunft muß man der Jugend Mut machen, gegen die Übel der Zeit anzukämpfen; man muß ihr den freien, kräftigen Geist zu erhalten suchen, der schon mehr als einmal ganze Völker gerettet hat. — Zeit und Schicksal, das jene herbeiführt, werden

es nicht fehlen lassen, sie weiterhin in eine strengere Schule zu nehmen und ihre Kraft im Kampfe zu üben. Die entscheidende Stunde, wo der Kampf zum Siege führen soll, wird über den Sternen bestimmt; fehle es nur unter ihnen nie an Kämpfern, stets gerüstet zum Streite gegen die Übel und Verderbnisse, die in keinem Zeitalter fehlen.

Anmerk. 1. Von dem vollkommenen Menschen stellt Schlosser (Kleine Schriften, I. Teil S. 12) folgendes schöne Bild auf:

„Der Kopf muß heiter und gerade denken. Das Herz muß warm fühlen und Wahrheit und Gerechtigkeit sein Element sein lassen. Es muß in sich Kraft haben, sein Glück selbst und unabhängig von anderen Menschen sich zu schaffen; muß thätig sein; was er thut, mit Empfindung und Stärke, um des Guten, nicht um andrer Menschen willen thun. Er muß körperliche Kraft genug haben, um die ihn umgebende Natur zu dulden, sich mutig aus Gefahren zu reißen, mutig und kühn dem zu widerstehen, was ihn nötigen will, seinem Kopf und Herzen zu entsagen. Er muß voll Liebe sein gegen andre Menschen, und voll Liebe zu Gott; muß begeistert sein von Wollust bei dem Anblick der innern Wahrheit, inneren Schönheit, innern Güte."

2. Eine Zeit lang schienen viele auch unter uns daran zu arbeiten, den Menschen in einen Zustand der Gleichgültigkeit zu versetzen und alle Nerven der Seele abzuspannen. Dies war besonders in den höheren Ständen der Fall, wo man so oft gerade diese Gleichgültigkeit für das eigentliche Ziel der Philosophie und der Aufklärung hielt. Diese Kälte gegen alles Große, Kühne und Erhabene, dieses Spotten über jede Äußerung des Enthusiasmus in dem tugendhaften oder religiösen Manne, dem Patrioten, dem Weltbürger, dieses vornehme Hohnlächeln über die erhabne Aufopferung für Wahrheit und Recht, dies sich genügen lassen mit dem gemeinsten Verdienst: dies alles führte notwendig zur Erschlaffung und Trägheit. Trägheit aber ist der Tod aller Tugend. Die meisten Enthusiasten haben etwas in sich, was sie über gemeine Menschen erhebt, was irre führen kann, aber doch an sich immer Achtung, und für große Zwecke benutzt und dem moralischen Gesetz untergeordnet, Bewunderung verdient. Dies kann man so vielen schwach organisierten, von Haus aus abgestumpften reichen Edelknaben, Kaufmannssöhnen und anderen vornehmen Burschen nicht oft genug sagen, damit sie sich wenigstens nicht beigehen lassen, dessen zu spotten, was man ihnen selbst bei ihrer Abgespanntheit ja gern erlassen will. Wir müssen hoffen, daß die Lehre der letzen Zeit nicht vergebens sein werde. Man vergl. auch hier die III. Beilage: Über die Erziehung für eine ideale Welt.

3. Die Lektüre der Alten, besonders das Studium der griechischen und römischen, und überhaupt eine jede Geschichte großer kräftiger Naturen, die fast jedes Zeitalter aufzuweisen hat, auch Abts vortreffliches Werk vom Verdienst, liefert hierzu reichen Stoff. Freilich war bei den Alten die Vaterlandsliebe (von welcher § 136 ein mehreres) ein mächtiger Sporn. Aber auch jetzt läßt sie sich, wie die Erfahrung gelehrt hat, und vielleicht ein noch reinerer Enthusiasmus für Menschenwohl, erwecken. —

120. Pädagogisch-moralische Heilkunde.

Nur zu oft ist auch der moralische Erzieher in dem Falle, das Geschäft eines Arztes zu treiben. Seine Zöglinge sind entweder durchaus verwahrlost und schon sehr verdorben; man erkennt kaum noch in ihnen die natürlichen schönen Anlagen andrer Kinderseelen; oder sie haben sich wenigstens auf eine oder die andre Art von dem Wege des Rechts verloren, ein größeres Vergehen begangen, sich des Vertrauens durch eine wichtige Pflichtverletzung unwert gemacht. Im ersten Fall ist eine radikale Kur notwendig; im andern muß nur das momentane Übel gehoben, nur vor der Verirrung bewahrt werden. Beides ist das Geschäft der moralisch-pädagogischen Heilkunde. Sie folgt im allgemeinen eben den Grundsätzen, welche bisher entwickelt wurden. Indem man die guten Triebe und Neigungen stärkt, schwächt man die bösen. Nur ist dem Erzieher, je kränker sein Zögling ist, desto mehr feine Kenntnis der Natur der Krankheiten, desto tieferer Blick in den Zusammenhang und die Komplikation der Übel, desto genauere Aufspürung der wahren Ursachen derselben, ein desto richtiger Maßstab in der Beurteilung ihrer Moralität, besonders aber desto mehr Geduld, Ausdauer und weise Wahl der Heilmittel zu wünschen, damit er nicht vielleicht, indem er ein Übel ausrottet, ein andres hervorbringe, oder Gutes hoffe, ehe das Böse weggeschafft ist. Er muß zu dem Ende nicht nur mit den einzelnen Krankheiten der Seele, sondern auch mit ihren mannigfaltigen Modifikationen bekannt sein, wozu die bald folgenden spezielleren Ansichten der moralischen Erziehung (2ter Abschn.), eine nähere Anleitung geben werden. Er muß damit anfangen, die Quellen des Übels, so weit es in seiner Gewalt ist, zu verstopfen, wozu aber oft die Versetzung des Zöglings in eine ganz andere Lage notwendig ist. Er muß sich gewöhnen, auch mit langsamer Besserung zufrieden, bei schnell scheinender höchst vorsichtig vor Selbsttäuschung, überhaupt aber darauf gefaßt zu sein, daß jede radikale Kur eines verdorbenen Charakters eine der schwersten Aufgaben sei, die nur unter sehr seltnen Bedingungen ganz gelöst werden kann.

121. Fortsetzung.

Nicht so schwer ist das Geschäft des Erziehers da, wo von einzelnen Fehltritten die Rede ist, obwohl die Fälle zuweilen auch in ihren Folgen sehr wichtig werden können. Man beachte, 1. zumal bei jüngeren Kindern, sehr genau die erste Abweichung von irgend einer guten Gesinnung, die man bis dahin an ihnen gekannt hat, und nehme sie so hoch auf, als es nur immer mit der Beschaffenheit der Handlung im Verhältnis steht. Sie, weil es das erste Mal ist, ganz unbemerkt zu lassen, ist niemals, sie nicht zu ahnden, nur sehr selten ratsam. Doch kann das letztere da geschehen, wo man die größere

Wahrscheinlichkeit hat, daß sie nicht leicht wieder vorkommen werde. Man unterscheide 2. Vergehungen, die auf eine schon ältere Verderbnis des Herzens schließen lassen, von solchen, die durch einen ungewöhnlichen Zusammenfluß der Umstände beinah unvermeidlich geworden sind. Jene sind die nachdrücklichsten Erinnerungen für den Erzieher, daß er bis dahin nicht scharfsichtig genug in seinen Beobachtungen gewesen ist, oder den Charakter gerade von der Seite nicht genug bearbeitet hat, von welcher er dessen am meisten bedurfte. Man sei 3. äußerst aufmerksam auf das Benehmen des Zöglings nach einem Fehltritt. Es lassen sich hier tiefere Blicke in seinen Charakter thun, als bei einem steten Gleichbleiben desselben möglich wäre. Da zeigt es sich am deutlichsten, ob der gute Sinn noch der herrschende in ihm geblieben ist, oder ob er nicht unvermerkt abgenommen hat. Im letzteren Falle sind Störrigkeit, Trotz, Kälte, Fühllosigkeit oder großer Leichtsinn unfehlbare Kennzeichen. Man erneuere 4. das Andenken an den einzelnen Fehltritt nicht zu oft, am wenigsten da, wo der Fehlende glauben könnte, es habe gereizte Leidenschaft teil daran. Aber man vergesse ihn deshalb doch selbst nicht zu schnell, um wenigstens indirekt den Charakter von der Seite zu stärken und zu verbessern, von welcher er sich am schwächsten gezeigt hat. Ist man 5. genötigt gewesen zu strafen, so hüte man sich eben so sehr, seinen Unwillen oder seine Kälte fortzusetzen, als zu übereilt in das vorige Verhältnis zurückzutreten, oder wohl gar den Bestraften nun mit Liebkosungen zu überhäufen. Er muß dadurch beinah auf den Verdacht kommen, daß man ihm Unrecht gethan zu haben fühle. Das meiste ist 6. von der Entfernung der Ursachen zu hoffen, welche das Verderbnis erzeugt haben. So lange diese fortwirken, ist alles Ermahnen und selbst die öftere Rührung des Gemüts vergebens. Aber oft ist dazu eine gänzliche Veränderung der äußeren Lage die erste Bedingung.

Zweiter Abschnitt.

Spezielle Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Charaktertugenden und Charakterfehler.

122. Vorerinnerung.

Alle moralische Erziehung muß auf die Veredlung der ganzen Gesinnung, auf die innere Harmonie aller Vorstellungen und Neigungen, alle innere und äußere Thätigkeiten hinwirken. Nur daraus geht der tugendhafte Charakter hervor, den man so oft mit einigen guten Eigenschaften, oder der Freiheit von manchen Untugenden verwechselt, und sich daher so leicht zufrieden stellt, wenn man seinen

Zöglingen nur einiges Böse abgewöhnt, einiges Gute in ihnen erhalten oder hervorgebracht hat, wodurch gleichwohl für ihren sittlichen Wert noch so wenig erreicht ist. Indes muß die moralische Erziehung auch fördernd und bessernd auf das Einzelne Rücksicht nehmen, und insofern lassen sich von den allgemeinen Grundsätzen noch besondre Regeln unterscheiden, welche einzelne Tugenden und moralische Fertigkeiten, so wie die Verhütung und Vertilgung einzelner Unarten zum Gegenstande haben. Die Pädagogik dürfte dabei gewissermaßen auf jedes Moralsystem verweisen; wenn nicht das, was in dieser Hinsicht zu thun ist, manches Eigentümliche in dem Verfahren des Jugenderziehers notwendig machte; und wenn nicht namentlich auf das Entstehen guter und schlimmer Eigenschaften des Charakters und ihre erste Behandlung gerade hier so vieles ankäme. Schon viel ist gewonnen, wenn nur der Erzieher in den Ursprung und die Natur des Guten und des Fehlerhaften und seine allmähliche Entwickelung richtige Einsichten hat und sich von diesen in der Behandlung jugendlicher Gemüter leiten läßt. Hierzu eine speziellere Anleitung zu geben, ist die Bestimmung dieses Abschnittes.

Anmerk. Fleißige Beschäftigung mit der Erfahrungsseelenlehre ist bei der moralischen Bildung junger Seelen die Hauptsache. Hierzu ist auch viel vorgearbeitet. So findet man z. B. eine sehr lehrreiche Entwickelung des Anteils der Temperamente an einzelnen Fehlern und Tugenden in Platners philosophischen Aphorismen 2. T. S. 251 u. f., vergl. mit Dessen neuer Anthropologie, I. Bd. S. 336 ff. 605 ff., Garvens Bemerkungen in den Abhandlungen zum Cicero von den Pflichten, I. T. S. 190 ff., und Kants Anthropologie S. 273 — 281. Von der Behandlung einzelner Fehler und Tugenden handeln, außer dem, was man bei Locke und Rousseau darüber findet, Basedow im Methodenbuche und Elementarwerke; desgleichen Villaume im Revis. Werke, 2. T. 5. Abteil.: Über das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder, 4. T. II. Abteil.: Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung geweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen. 5. T. 14. Abteil.: Von den schädlichen Trieben; im ganzen lehrreich, nur allzu wortreich, oft zu unbestimmt und in den vorgeschlagenen Mitteln nicht ganz harmonisch mit dem obersten Zwecke der Erziehung. Vieles findet man auch über diesen Gegenstand in der Familie Werthheim von Heusinger. Noch vorzüglichere Beiträge auch zu diesem Kapitel liefert der 2te Teil von Schwarz Erziehungslehre, besonders sofern von dem Entstehen und der Behandlung der ersten Unarten des Kindes die Rede ist; vergl. 3. T. I. Abteil. S. 233. — Sehr populär und auch für weniger gebildete Eltern verständlich zeigt die verkehrte Behandlung der Kinder in einzelnen Fällen Salzmanns Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. 4te Aufl. Erfurt 1807, und Desselben: Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder, 1796.

123. Über die natürliche Lebhaftigkeit aus dem moralischen Gesichtspunkte.

Gesunde wohlorganisierte Kinder äußern früh Kraft und Leben, und nichts sollte uns schon in dem ersten Alter in ihnen willkommner sein. Neben der Gesundheit deutet es auf Regsamkeit ihrer inneren Kraft und verspricht Fähigkeit und Bildsamkeit. Verbannt sei also aus der Erziehung alles, was die natürliche Lebhaftigkeit unterdrückt. Sie bemühe sich vielmehr, diese zu erhalten, den Trieb nach Thätigkeit zu stärken, ihm folglich auch angemessene Gegenstände zu verschaffen. Weder Körper noch Geist werde an Fesseln gelegt. Stillsitzen werde eben so wenig als sehr langes Ausdauern bei ernsthaften Beschäftigungen verlangt. Beides zeigt entweder schon Stumpfheit der Kräfte, oder geht nur zu bald in sie über. Lebendigkeit erhält Kindern jenen schönen Frohsinn (90.), der nicht bloß das Aufkommen böser Neigungen verhütet, sondern auch die besseren Triebe hervorlockt: Lenksamkeit, Willigkeit, Fleiß, Wohlwollen, gefällige Dienstfertigkeit, schnelles Gefühl für das Gute und Schöne; lauter liebenswürdige Eigenschaften, welche man an Kindern, in welchen eine tyrannische Zucht den Geist gedämpft hat, vergebens sucht, die aber durch das einfache Mittel, sie froh und lebendig zu erhalten, mehr als durch alles Moralisieren in den früheren Jahren geweckt und erhalten werden.

124. Mäßigung der ausartenden Lebhaftigkeit.

Allerdings aber ist eben diese Lebhaftigkeit auch die Mutter vieler Unarten und Fehler, über welche so häufig bei Kindern geklagt wird, und die, so verzeihlich sie an sich in den früheren Jahren sein mögen, gleichwohl nicht unbeachtet bleiben dürfen. Sie erzeugt nicht etwa bloß den leichten Sinn, welcher auch noch im reiferen Alter so wohlthätig ist, sondern auch den fehlerhaften Leichtsinn, welcher überall das Wichtige von dem Unwichtigen nicht unterscheidet, unachtsam macht, keine Rücksicht auf die Folgen nimmt, und daher zu oft zu Unbesonnenheiten aller Art, selbst zu Schlechtigkeiten verleitet. Lebhafte Kinder sind dabei ungleich flatterhafter, vergessener, unordentlicher, unsteter und ungeduldiger, zerstreuter und flüchtiger beim Lernen und Arbeiten, nachlässiger in ihrer Kleidung, unachtsamer auf ihre Sachen und ungesitteter in der Gesellschaft. Dies alles sind zwar noch keine Fehler des Herzens, aber es sind doch Fehler, welche sie ablegen müssen und wozu frühe Gewöhnung beinahe das einzige sichere Mittel ist. Auch mögen weise gewählte positive Mittel dann hinzukommen, wenn man anfängt, Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder so bald jene Fehler schon einen höheren Grad erreicht haben.

Anmerk. 1. Es ist ein großer Unterschied zwischen Naturen, die sich durch Lebhaftigkeit und die sich durch rohe Wildheit auszeichnen. Jene können,

so bald Teilnahme an einem Gegenstande geweckt ist, sogleich in die Schranken zurückgebracht und sogar höchst besonnen werden; diese sind fast gar nicht fest zu halten. Ihr Sinn ist immer zerstreut, unbändig, und dabei wohnt doch wenig wirkliche Kraft im Innern. Sie zersplittert sich wenigstens unaufhörlich.

2. In Absicht der Behandlung der genannten Fehler wiederhole man zunächst, was oben (97.) von der Gewöhnung überhaupt gesagt ist. Es ist auf die meisten derselben anwendbar.

Die gewöhnliche Methode, Kinder tausendmal zu erinnern, auch wohl von Zeit zu Zeit zu strafen, ohne darauf zu bestehen, daß, was zu ändern möglich ist, auf der Stelle geändert werde, hilft wenig oder gar nichts. Wer etwas vergessen hat, muß sogleich den Weg noch einmal machen; wer etwas aus Unordnung verloren hat, muß sofort angehalten werden, so lange zu suchen, bis er es findet. Wer eine Arbeit zu flüchtig machte, schrieb, zeichnete, werde nicht sowohl ausgescholten, als genötigt, sie noch einmal von vorn zu machen, bis sie so gut wird, als er sie machen kann, sollte er auch noch so viel Vergnügungen darüber versäumen, deren sich indes die Fleißigeren freuen. Wer gewarnt seine Kleider mutwillig verdirbt, trage die Schande; auch ersetze er unter gewissen Umständen den Schaden. Wer aus Unachtsamkeit oder Wildheit etwas zerbricht, dem werde entweder der Gebrauch entzogen, bis er zeigt, daß er achtsamer geworden ist, oder in manchen Fällen werde er auch zum Schadenersatze genötigt.

3. Manche jene Fehler muß man indes in gewissen Fällen zwar weder billigen noch belächeln, wohl aber kaum zu bemerken scheinen, weil man sie eigentlich nicht strafen und kaum verweisen kann.

Kinder sagen oft etwas oder urteilen rücksichtslos auf Personen und Umstände, auf eine Weise, die man zwar unbesonnen nennen muß, wobei sie jedoch im Grunde recht haben. Man würde sie falsch machen, wenn man sie deshalb sogleich tadelte. Ihre Unmanierlichkeit ist zuweilen reiner Ausdruck unverkünstelter Natur. Es ist leicht, sie zu Marionetten zu verkünsteln; — aber auch wohlgethan? In reiferen Jahren werden sie schon fähig werden, etwas von dem Konventionellen unter den Menschen zu begreifen und einzusehen, daß Klugheit und Redlichkeit neben einander bestehen könne. Dann ist es Zeit, sie darüber zu belehren. Sollen sie in früheren Jahren nichts von andern Leuten sagen, was diese verdrießen kann, so lasse man sie lieber nichts dergleichen hören; oder jene mögen sich hüten, keine Blöße zu geben. Doch sollen Erinnerungen, im Urteil bescheiden zu sein, hierdurch nicht ausgeschlossen werden.

4. Unstetes Wesen und Ungeduld bei den Arbeiten und Beschäftigungen entstehen gemeiniglich aus mangelndem Interesse an der Sache, oder weil man im Anfang der Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit zu sehr nachgesehen hat; daher die meiste Klage darüber in denen Schulen, wo man vieles vorträgt, was nicht für Kinder gehört, und wo man oberflächlich lehrt. Man schaffe dies weg und interessiere die Kinder nicht durch Erleichtern, sondern durch Anstrengen nach dem Maß ihrer Kraft. Die lebhaftesten werden dann gerade die unermüdetsten sein. Es liegt fast immer an dem Lehrer, wenn sie ungeduldig dem Ende entgegenseufzen.

125. Natürliche Trägheit der Kinder.

Viel leichter scheint es allerdings, Kinder zu erziehen, welche von Jugend auf ruhig und still sind und kaum leise Erinnerung nötig

machen, weil ihre natürliche Schwerkraft schon dafür sorgt, daß sie nicht zu beweglich werden. Aber etwas positiv Gutes ist dies gewiß nicht in ihnen; es ist bloß bequem für die Erzieher, aber desto nachteiliger für die Ausbildung körperlicher, intellektueller und moralischer Kräfte. Liegt der Grund in einem krankhaften Zustande des Körpers, so muß man Sorge für seine Gesundheit tragen, damit er regsam werden könne; liegt er mehr im ganzen Temperament, so läßt sich dies zwar nicht umschaffen, und immer wird etwas Schwerfälliges und Langsames im Geschäft übrig bleiben. Doch kann verhütet werden, daß der Hang dazu wenigstens nicht zunehme. Viel Veranlassung zu Bewegung, Einführen in die Gesellschaft munterer Kinder, Reiz von innen und außen zur Thätigkeit und zur Weckung des Ehrgefühls, kann sogar manches verbessern. Am allerverkehrtesten wäre es, träge Ruhe zum Verdienst anzurechnen. Sie kann ihnen in manchen Lagen des Lebens höchstens schmerzhaftere Empfindungen ersparen, sie gleichmütiger machen und wie ein Opiat wirken. Aber das ist auch der ganze Gewinn.

126. Untugenden aus Trägheit.

Oft verbindet sich mit jener — wenigstens unschädlich scheinenden — Trägheit ein starker Hang zu gröberer Sinnlichkeit, obwohl dieser sich auch bei Kindern von lebhafterem Temperamente findet, von welchen man eben dann zu sagen pflegt, „daß sie viel Temperament haben." Dieser Hang geht bald in mancherlei Untugenden über. Dahin gehört: Scheu vor aller Anstrengung und schlaffe Bequemlichkeitsliebe, zu großes Wohlbehagen an allen Arten sinnlichen Genusses, des Geschmacks (Leckerheit) und des Gefühls (Weichlichkeit und frühe Neigung zur Wollust). Eben daher entsteht auch im gesellschaftlichen Leben epikureischer Egoismus, der nur für sich besorgt, aber für andre unbekümmert ist und, so bald es auf Störung einer Bequemlichkeit ankommt, ungefällig gegen sie wird; wobei es übrigens gerade nicht ganz am Wohlmeinen fehlt, so bald nur die Dienstleistung keine Mühe macht und es bloß auf Bewilligen, nicht auf Handeln ankommt. In den Jünglingsjahren erzeugt sich Abneigung vor jeder Gesellschaft, wäre sie auch noch so reizend und verspräche sie noch so viel Unterhaltung des Geistes, so bald man darin auf sich acht geben (sich genieren) muß; Aufopferung wichtiger Vorteile, wenn man dadurch aus seiner Ruhe gestört würde. Alle diese Untugenden bedürfen einer kräftigen Gegenwirkung; denn Menschen, die von ihnen beherrscht werden, verlieren zuletzt allen eignen Wert und alle Brauchbarkeit für die Gesellschaft.

Anm. Hierüber folgende praktische Bemerkungen:

1. Dem Hange zur Sinnlichkeit wirkt man überhaupt schon durch Entfernung alles dessen, wodurch sie genährt wird, entgegen. Man vermeide

folglich a) alle Verzärtelung, Verweichlichung; b) die Befriedigung jedes Wunsches; c) mütterliche, aber eigentlich kindisch schwache Besorgtheit für jede Bequemlichkeit des Kindes; d) Unterhaltung der Phantasie mit Verheißung bevorstehender sinnlicher Genüsse. — Entgegen wirkt a) frühe Abhärtung, Gewöhnung an Beschwerden und Mühseligkeiten; b) lebendige Darstellung des Verächtlichen der rohen Sinnlichkeit und der Gefahr, durch Nährung der feineren in die gröbere zu verfallen; durch stark ausgesprochene Verachtung im Urteil über Menschen, denen sinnliche Genüsse das höchste Gut sind; c) oft veranlaßter Wetteifer, sich mit andern in Erduldung des Unangenehmen, der Witterung, der schlechten Kost und mancher Entbehrungen zu messen; d) Kultur des Geistes und Erweckung des Sinnes für das Schöne, Wahre und Gute.

Jünglinge, welche so leicht zum Wohlleben und zur Schwelgerei hingerissen werden, schützt, besonders wenn sie im Überfluß erzogen sind, nichts als rege Liebe zu den Wissenschaften und überhaupt zu geistigen Beschäftigungen. Ohne diese gehen sie fast ohne Ausnahme verloren. Daher sollte man gerade die, welche um des Brodes willen wenig zu lernen brauchen, am meisten lernen lassen, damit sie vor der unglücklichen Meinung bewahrt werden, sich ganz ruhig für bloße fruges consumere natos zu halten und mit dem Sinne für Geistesbildung und dem Geschmack an jeder Art gemeinnütziger Beschäftigung zugleich die Scham vor einem bloß tierischen Sinnenleben in ihnen erwache. Daß, im ganzen genommen, unser Adel gesitteter geworden und noch etwas mehr als jagen, trinken und schwelgen gelernt hat, (was vordem so häufig zu den nobles passions gerechnet wurde): dies ist doch unstreitig die Folge besserer Erziehung und allgemeinerer Geisteskultur.

Von den Mitteln gegen frühe Wollust ist oben (§ 35 ff.) gehandelt. Daß die Leckerhaftigkeit bei beiden Geschlechtern sehr oft die Vorbedeutung davon sei, ist schon von mehreren Pädagogen bemerkt worden.

2. Die Scheu vor Arbeit und Anstrengung, welche in Trägheit und Unfleiß bei allen Geschäften übergeht, muß durch Erweckung irgend einer Neigung, die nur durch Thätigkeit befriedigt werden kann, geschwächt werden. Je nachdem der Charakter ist, muß man es mit dem richtigen Ehrgefühl, oder mit dem Wohlwollen, das nach Liebe und Zufriedenheit des Erziehers strebt, oder mit dem Erwerbstriebe, oder auch mit unangenehmen Empfindungen, so fern sie Folgen der Trägheit sind, z. B. Entbehrungen, besonders auch Mortifikationen für die Bequemlichkeitsliebe, versuchen. Bei jüngeren Kindern ist die Hauptsache, die Arbeit interessant zu machen, wär's auch nur durch einen Nebenumstand. Sie schreiben besser in ein neues Schreibbuch, lesen fleißiger, wenn das Buch gut gebunden ist u. s. w. Alles Einerlei ermüdet sie. Aber man muß sich doch hüten, zu oft zu wechseln; sonst kennen ihre Wünsche nach Veränderung kein Ziel.

3. Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit wird abgewöhnt, wenn Kindern nie gelingt, eines Dienstes entlassen zu werden, dem sie sich entziehen wollen. Haben sie sehr aufmerksame, gefällige Geschwister oder Gespielen, so sind diese immer zuerst bei der Hand. Läßt man dies zu, so werden sie von Tag zu Tag bequemer, und der Vorwurf, „daß sie sich beständig aufwarten lassen,“ gleitet nach und nach an ihnen ab oder wirkt höchstens eine vorübergehende Schamröte. Man muß in solchen Fällen in der Regel bestimmt sagen, wer etwas thun soll, zuweilen nur fragen, wer von mehreren etwas thun will. Dann wird Schande halber auch der Bequeme Miene machen. Dies nehme man für Ernst, bemerke die Langsamkeit nicht, womit er's thut, und ernenne nun ihn zur Ausrichtung des Geschäfts, als Lohn für die bewiesene Bereitwilligkeit. Manche Eltern sind verkehrt genug, solche durch Erlassung des Dienstes zu belohnen, „weil er doch den guten Willen gezeigt hätte.“

Auch an lebendig dargestellten Beispielen lehre man, wie viel Gutes selbst wohlwollende Menschen unterlassen, bloß aus Bequemlichkeit. Lange gesäumt ist halb, oft kaum halb gethan.

4. Die Art von Liebe zur Bequemlichkeit und Ruhe, die sich nicht genieren will, ist besonders Jünglingen eigen und in hohem Grade verderblich. Sie kann die Quelle von Rohheit und zuletzt sogar von niedriger Lasterhaftigkeit werden. Durch sie versinken junge Leute aus den besten Familien in den akademischen Jahren in ein jämmerliches asotisches Sinnenleben, wobei sie Tausende verschwenden, ohne den geringsten wahren Genuß, welcher sie in den gebildetsten Gesellschaften erwartete, zu finden: und dies bloß, weil sie sich da mehr als in den Reitställen und Weinhäusern genieren müssen. Bei denen, welche auch übrigens eine gesicherte Moralität haben, macht dieser Hang doch menschenscheu, nach und nach menschenfeindlich und höchst unleidlich, zumal wenn sich, wie so oft, Stolz dazu gesellt, der immer aufgesucht sein will und hinter dem sich das Gefühl von Unbeholfenheit in der Gesellschaft versteckt. Man kann daher die ersten Äußerungen dieser Art von Bequemlichkeit und Zwangscheu nicht sorgfältig genug bewachen. Anfangs kann die Furcht, Langeweile zu haben, zu wenige seinesgleichen zu finden, oder auch das Gefühl, sich der Gesellschaft nicht interessant genug machen zu können, eine gewisse Blödigkeit erzeugen; aber zu dieser Blödigkeit kommt sehr leicht Mangel an gutem Willen. Man gebe sich daher Mühe, es jungen Leuten zuerst zu erleichtern, ihnen Vorschläge zu thun, wie sie sich zur Teilnehmung auch an dem Umgange der Erwachsenen gewöhnen können. Wo man irgend kann, sorge man, daß die Gebildeteren auch junge Leute mit in das Gespräch ziehen, sich einige Mühe um sie geben, damit diese sehen, daß man sie achte und sich besonders ihrer Wißbegier freue. Auch suche man in ihnen ein Interesse für geistliche Unterhaltung, Sehen und Hören merkwürdiger Personen zu wecken. Ihre anfängliche Verlegenheit bemerke man kaum, muntere sie aber bei den kleinsten Proben von Besiegung des maulfaulen Wesens auf; lobe den schwächsten Versuch gesprächig und mitteilend zu werden und andern durch Aufmerksamkeit kleine Dienstleistungen zu beweisen.

Am wenigsten gebe man dem Hange nach, unter allerlei elenden Vorwänden von Geschäften u. s. w. sich immer zurückzuziehen; trage aber auch Sorge, ja nicht durch viele, große und steife Gesellschaften die Abneigung junger Leute vor diesem wirklichen Zwange zu rechtfertigen. Denn dem innerlich thätigen und lebendigen Jünglinge können langweilige Gesellschaftskreise allerdings nicht gefallen. — Hierher gehörige treffliche Bemerkungen sehe man in Mösers patriotischen Phantasieen, besonders im 2. T.; auch in Schelle über den Frohsinn, Leipzig 1804.

127. Aufrichtigkeit und Lügenhaftigkeit.

Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht, und daß im Munde der Kinder Wahrheit sei, ist zum Sprichwort geworden. Ob die Offenheit, zu welcher sie ursprünglich alle geneigt scheinen, sich durch Heraussagen jedes Gedankens lauter ankündigt oder nur bei einzelnen Gelegenheiten bewährt, hängt von der Eigentümlichkeit des Temperaments ab [1]). Wenn aber schon Kinder auf Künste des Betrugs sinnen, so scheint die natürliche Anlage von außen verderbt zu sein. Das Lügen, das Verstellen, das Ausweichen, das Verbergen der Wahrheit, das Nichtgestehenwollen eigner Schwäche, das Sinnen auf kleinere oder größere Betrügereien, bis zur hartnäckigen Behauptung der Unwahrheit, hat irgend eine äußere Veranlassung; irgend ein In-

teresse liegt im Hintergrunde. Sehr viele Unwahrheiten veranlassen die Erzieher selbst. Sich, nicht die Kinder sollten sie anklagen. Andre entstehen, wenn die Verhältnisse mannigfaltiger werden, in welche Kinder treten, oder wenn Neigungen in ihnen herrschend geworden sind, zu deren Befriedigung sie der Lüge nicht entbehren können [2]). Nach und nach kann der ganze Charakter seine natürliche Wahrheit und mit ihr eine seiner achtungswürdigsten Eigenschaften verlieren, dagegen Verstellung, Falschheit und Gleisnerei zur andern Natur werden. Desto wichtiger ist die Erhaltung der Aufrichtigkeit und Wahrheitsliebe [3]).

Anm. 1. Ein unglücklicher Sprachgebrauch verwechselt schon in der Kinderwelt ehrlich und einfältig, wohl gar die edle Einfalt des Sinnes mit Unverstand und Dummheit. Dies kommt daher, daß dem offnen Kopfe Lügen und Betrügen leichter wird und daß der Schwächere weniger Reiz fühlt, ein Mittel anzuwenden, das er nicht durchführen zu können fürchtet. Übrigens giebt es auch sehr verständige und kluge Menschen und sehr offne Köpfe unter Kindern und Jünglingen, in deren Herzen dennoch kein Falsch ist.

2. Den meisten Anteil an dem Lügen und Betrügen der Jugend hat:

a) Fehlerhafte Behandlung schon in den früheren Jahren. Man macht Kinder lügenhaft und falsch 1. durch eignes Beispiel, indem man vieles in ihrer Gegenwart redet, wovon sie genau wissen, daß es nicht wahr ist; 2. durch eignes Gewöhnen zu mancherlei, wenn auch unschädlichen Lügen gegen andre Menschen; 3. durch bezeugtes Wohlgefallen, wenn sie andre fein belogen und sich durch schlaue List und Trug aus einer Verlegenheit gezogen haben; 4. durch unverhältnismäßige Strenge bei den kleinsten Vergehungen; 5. durch hartes Zureden und in Versuchungführen, wo man vermuten kann, daß sie nicht gern die Wahrheit bekannt machen wollen, z. B. um eines andern zu schonen, ihm Vorwürfe, Strafe zu ersparen; 6. durch Leichtgläubigkeit, die ihren Äußerungen nicht auf den Grund geht und zu vieles, was sie sagen oder klagen, dahin gestellt sein läßt, wodurch sie oft versucht werden, dieses Vertrauen zu mißbrauchen; 7. umgekehrt auch durch Mißtrauen gegen ihre Aussagen, geäußerte Zweifel, ob man ihnen auch glauben könne. Dazu kommt allerdings

b) bei den Zöglingen selbst oft bloßer Leichtsinn, Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unüberlegtheit; dann eigennütziges Interesse, Hoffnung etwas zu gewinnen, straflos zu bleiben, sich wenigstens Beschämung, auch wohl geliebten Eltern und Lehrern einen Verdruß zu ersparen, einem Freunde durchzuhelfen; oft auch nur, um nicht für einen Wiedersager oder für furchtsam gehalten zu werden. Auch sehr lebhafte Einbildungskraft verleitet zuweilen zu Unwahrheiten, meistens zu Übertreibungen, die zur andern Natur werden und sehr unzuverlässig machen können.

3. Die Moralität der Kinder beim Lügen ist allerdings sehr verschieden. Bei einigen ist bloßer Leichtsinn, bei andern Furcht und Angst, bei noch andern Bosheit und Arglist die Quelle. Bei einigen muß man Motiv und Zweck sogar achten, z. B. Treue gegen einen Freund, wenn man gleich die Mittel nicht billigen kann. Erzieher ohne Herzenskenntnis werfen dies alles in eine Klasse und behandeln eine Lüge so hart wie die andere. So geneigt man indes auch sein mag, manche zu entschuldigen, so ist es doch von großer Wichtigkeit, daß der Charakter wahr und offen bleibe. Nichts sichert seine innere Güte so sehr als dies.

Dahin führt zuvörderst despotische Erziehung niemals. Sogar der liebevollsten wird es bei manchen Subjekten schwer. Sie mache es sich nur, außer der Vermeidung aller der (2. a.) angeführten, sehr gemeinen Fehler, zum ersten Grundsatz, die Zöglinge bemerken zu lassen, daß Redlichkeit über alles gehe, daß Ehrlichkeit selbst gröbere Verletzungen der Pflicht mildere, wenn gleich nicht immer straflos mache, Lüge und Falschheit die Schuld vergrößere; daß sich Aufrichtigkeit allemal durch Vertrauen belohne; daß sich die kleinste Entfernung von der Wahrheit wenigstens durch Mißtrauen bestrafe und immer weniger Glauben finde, je öfter der Glaube hintergangen sei. Nächstdem erleichtre man dem Zögling die Offenheit; führe ihn nicht in Versuchung; umwinde ihn nicht mit künstlichen Inquisitionsfragen; stelle sich nicht leicht unwissend, wenn man etwas von ihm heraus haben will, und verschone ihn sogar mit Bekenntnissen, wenn man berechnen kann, daß sein Herz zuviel dabei leiden würde. Hat er täuschen wollen, sei die Sache noch so unbedeutend, dennoch lasse man ihn nie in der Meinung, daß man es nicht bemerkt habe. Er muß nicht glauben, daß er der Klügere sei. Beschämung und Verachtung des beharrlichen Lügners ist übrigens in den meisten Fällen besser, als andre positive Strafen; es sei denn, daß mit der Lüge noch irgend ein andres grobes Vergehen verbunden wäre, und daß man gleich anfangs übler Angewöhnung dadurch zuvorzukommen hoffen dürfte.

Man lasse sich aber auch selbst durch den Schein der Aufrichtigkeit und Offenheit nicht täuschen.

Kinder, die alles wiedersagen und heimtragen, was sie sehen und hören, sind oft sehr bösartig. Ihre Offenheit ist entweder elende Waschhaftigkeit, ein Zeichen seichter Köpfe, die sich nie mit sich selbst beschäftigen können, oder sie ist Eigennutz. Sie wollen sich angenehm machen oder nur der Strafe entziehen, wenn man zu allgemein der Ehrlichkeit die Erlassung der Strafe verheißen hat.

Sehr oft ist dieses Wiedersagen ein Anklagen. Dies muß erlaubt sein, wenn Bedrückung und Beleidigung des Zöglings selbst vorhergegangen ist; es muß Pflicht sein, muß für edel erklärt werden, wenn einem gedrückten Schwächeren dadurch geholfen werden kann; sonst begünstigt man die Selbsthilfe. Nur vorsichtig darf der Erzieher zu verstehen geben, daß es Verstand und Gewandtheit anzeige, wenn man Streitigkeiten selbst beizulegen verstehe, ohne gleich zum Richter zu laufen, und daß es auf Wohlwollen deute, wenn man auch etwas ungerochen ertragen und verzeihen könne. Aber Anklagen, um einen andern in Schaden zu bringen, besonders heimliches Zutragen dessen, was andre gesagt oder gethan haben, verrät Niedrigkeit im Charakter, ist fast nie arglos, und man verdirbt Kinder im tiefsten Grunde ihres Gemüts, wenn man sie — was gleichwohl so oft in Familien und in Schulen geschieht — dazu aufmuntert.

Man sorge endlich auch dafür, daß in die Äußerung der Empfindungen und inneren Zustände nichts von Falschheit und Heuchelei komme; wohin die gewöhnliche Modeerziehung, die frühe Politur, oder auch die so herrschende Geneigtheit der Menschen, sich mit Schein zu begnügen und die Grimasse des inneren Gefühls für das Gefühl selbst zu halten, geradezu führen muß.

Was geschieht in der Welt nicht alles zum Schein, und wie fügen sich oft auch die besten nach dem Herkommen, welches nun einmal mit sich bringt, sich zum Schein zu freuen, zu betrüben, Teilnehmung vorzugeben, etwas schön, häßlich u. s. w. zu nennen, so wenig man es im Grunde so findet! Bewahrt doch ja die Kinder so lang als möglich vor dieser Heuchelei und Gleisnerei der

Empfindung; legt ihnen nichts in den Mund, was nicht in ihrem Herzen ist; verübelt ihnen nicht die freieste Enthüllung ihres Innern! Laßt euch die unrichtigste Empfindung, selbst Mangel an allem Gefühl, lieber sein als Heuchelei, die da redet, wie ihr es gern hört. Ihr erzieht sonst Schauspieler, die überall nur eine Rolle spielen und eben daher zuletzt allen eignen Charakter verlieren.

128. Über starke und schwache Reizbarkeit der Kinder im früheren Alter.

Stärkere Reizbarkeit der Kinder tritt in verschiedenen Erscheinungen hervor. In den ersten Jahren äußert sie sich durch Heftigkeit, Schreien und Weinen, starkes sinnliches Begehren, gewaltsamen Ausbruch jeder angenehmen oder unangenehmen Empfindung, durch lebhaft geäußerte Freude oder Schmerz und durch den Ausbruch des Gefühls gegen die wirklichen oder vermeinten Urheber derselben. Dieses mehr Tierische verliert sich zwar gewöhnlich mit dem Erwachen der Vernunft, jedoch bei dem einen früher, später bei dem andern. Wo die Reizbarkeit schon an sich zu schwach war, wird sie dann noch schwächer und geht in phlegmatische Unempfindlichkeit des Charakters über, die man zuweilen für Gutmütigkeit, Biegsamkeit und moralische Duldsamkeit hält, ob sie wohl eigentlich gar keinen sittlichen Wert hat. Denn Charaktere dieser Art können nicht hassen, aber auch nicht lieben; nicht zürnen, aber sich auch keines Guten freuen. Sie mögen leicht genug durch die Welt kommen; aber sie haben keinen eignen Wert und bekommen weder Selbständigkeit noch Kraft zu eigner Wirksamkeit.

Anmerk. Speziellere Bemerkungen:

1. Das Weinen und Schreien der Kinder in den beiden ersten Jahren ist sehr oft die Folge körperlicher Schmerzen, oft auch der Unbehaglichkeit, worin sie enges Wickeln, Schnüren oder Unreinlichkeit versetzt. Ein großer Physiologe, Sömmering, urteilte: „Das ungeberdige Schreien ist schlechterdings, nach meinen zwanzigjährigen Beobachtungen, Fehler der Erzieher, nie des Kindes, oder es ist Krankheit. Wenig weiß ich so gewiß." — In dem folgenden dritten, vierten und fünften Jahre kommt es auch wohl noch vor. Die einfachste und wirksamste Methode dagegen ist nicht — sogleich Schelten, Schlagen, auch nicht Bedauern, Zureden, Nachsehen, wodurch immer Übel ärger, oder nur für den Augenblick geholfen wird; sondern — keine Notiz davon nehmen, und allenfalls das weinende, schreiende, sich ungeberdig stellende Kind so lange entfernen, bis es ruhig ist; oder weggehen, und es sich selbst überlassen. Daß es sich durch fortgesetztes Schreien schade, ist so leicht nicht zu fürchten. Oft führt das Schreien zur Ermüdung und endet mit Einschlafen und heiterm Aufwachen. Kann das Kind sich schon ausdrücken, so mag man es bei dem ersten Ausbruch des Schreiens bestimmt fragen: „warum es schreie?" Erfolgt eine Antwort, so nehme man den ruhigen Ton, um das Kind zu bedeuten, wiederhole auch wohl, was es gesagt, zerstreue es durch allerlei Zwischenreden, lenke dadurch die Aufmerksamkeit auf etwas ganz anderes. Erfolgt keine Antwort, so gebiete man kräftig Stillschweigen. Gehorcht es nicht, so muß man durch körperlichen Schmerz, das stärkste Reizmittel in diesem Alter, der Ohnmacht des Kindes zu Hilfe kommen; und nun wird eine ernstliche Züchtigung gewiß heilsam sein, wenn nur dann auch wirklich der Wille des Stärkeren durchgesetzt, und so das

Kind sinnlich überzeugt wird, daß es sich besser befinde, wenn es sich der Leitung desselben immer sogleich überlasse. Dadurch wird man dem Kinde selbst für die Folge viele böse Stunden und gewaltsame Zustände ersparen. — S. Revis. Werk II, 399; Emil, (Ausg. v. Sallwürk) I, § 149 ff. Horstig über das Weinen und Schreien der Kinder, Gotha 1798, und Schwarz Erziehungslehre, 2. T. 259, 329.

2. Manche Eltern und Erzieher nennen die ruhigen Kinder gut, wohl gar fromm; freilich machen sie wenig Not! Sehr viel kann die Kunst nicht zu ihrer Belebung beitragen; wenigstens ist für diese Kunst von Psychologen und philosophischen Ärzten noch zu wenig gethan, für eine physisch-moralische Diätetik nach den verschiedenen Temperamenten noch zu wenig vorgearbeitet. Am ersten wachen sie in der Gesellschaft andrer lebhafter Kinder auf. Man muß nur vor allen Dingen verhüten, daß sie ganz unterdrückt werden; denn sehr oft sind sie in Familien die Lastträger, auf die jeder aufpackt, was ihm selbst zu schwer wird.

3. Man thut übrigens unrecht, wenn man natürlich träge Kinder ganz vernachlässigt, weil man meint, es sei doch nichts aus ihnen zu machen. Ist es doch erfahrungsmäßig, daß sogar viele ausgezeichnete Menschen in ihren früheren Jahren unempfindlich, träge, träumerisch schienen und sich erst später wunderbar entwickelten. Überdies giebt es eine Menge Stellen in der Welt, zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig sind.

129. Untugenden aus zu starker Reizbarkeit: Empfindlichkeit, Eigensinn, Geist des Widerspruchs, Trotz.

Man hat auf jeden Fall Ursach, es sich lieb sein zu lassen, wenn Kinder reizbar sind. Man darf hoffen, daß, wenn die Vernunft nur Selbstherrscherin wird, gerade diese Empfänglichkeit für jeden Eindruck sie auch vorzüglich geschickt machen werde, durch das Gute affiziert und wider das Böse empört zu werden. Aber das Übermaß hat jene Empfindlichkeit des Charakters zur Folge, welche fehlerhaft ist, weil der Grad der Empfindung zu der Wichtigkeit des Gegenstandes kein rechtes Verhältnis hat. Daraus entsteht zwar unter der Regierung der Vernunft, bei einer gewissen Stärke der Seele überhaupt und besonders der Begehrungen, die Festigkeit, Beharrlichkeit, Selbständigkeit des Charakters; aber auch sehr leicht jener Eigensinn, über welchen in der Erziehung fast aller Kinder Klage geführt wird, und den man so oft gerade durch die Mittel, durch welche man ihn unterdrücken will, am meisten befördert. Er äußert sich durch den Geist des Widerspruchs, durch Ungehorsam, Hartnäckigkeit und Trotz. Große Vorsicht ist in der Behandlung so gestimmter Charaktere nötig, damit die Anlage zum Guten nicht vernichtet, und nur das Fehlerhafte und Schädliche bekämpft werde.

Anmerk. Speciellere Bemerkungen:

1. Die Empfindlichkeit ist an sich nichts Böses im Charakter, und es ist unüberlegt, wenn Erzieher darüber zürnen, daß ihre Zöglinge über Tadel und Verweise empfindlich werden. Wollen sie denn lieber, daß diese Verweise mit halbem Ohre gehört und sogleich gethan werde, als ob nichts vorgefallen wäre? Man sagt: Kinder sollen folgen und den Tadel mit Dank annehmen. Das wird ja selbst Erwachsenen schwer. Es ist der höchste Grad der

Selbstbeherrschung. Kann man diesen mit Recht von jungen Leuten verlangen? Würde, wenn sie so handelten, es nicht ein gekünstelter Zustand, eine studierte Heuchelei sein? Eben daher hüte man sich auch, das Empfindlichwerden an sich übel zu nehmen; man thue vielmehr, als bemerke man es nicht. Desto eher faßt sich der junge Mensch, sieht sein Unrecht ein, fühlt die Gerechtigkeit des Tadels, und bessert sich, je weher ihm der Tadel that. Sogar ein gewisses Aufbrausen, ein lebhafter Zorn bei gewissen Anlässen ist nichts weniger, als ein Zeichen eines verächtlichen Charakters. Der Weise selbst muß zürnen können. Nur die Art der Empfindlichkeit, welche offenbar aus Schwäche des Verstandes entspringt, das kleinliche übelnehmende Wesen, entweder aus Stolz, der durchaus keinen Tadel ertragen kann, oder aus Argwohn, der hinter jedem Wort oder jeder Miene etwas Arges ahndet, ist eine böse Unart und verdirbt den Charakter. Diese muß man bald durch Überführung, daß sie unrecht haben, zurecht weisen oder auch wohl durchgreifend zum Besinnen bringen. Je mehr man diese schwache Reizbarkeit schont, desto unerträglicher werden solche Kinder sich und andern.

2. Eignen Sinn und Willen haben ist an sich etwas Gutes; es muß ja stets einer der letzten Zwecke aller Erziehung sein, dem Menschen zur freien, bloß von der eigenen Vernunft abhängigen Selbstthätigkeit des Willens zu verhelfen. Man achte also schon im Kinde und Knaben das Streben nach Unabhängigkeit und erwarte wenig oder gar nichts von dem, welcher keinen eigenen Willen hat. Man suche daher das Forschen nach Gründen, das Sträuben gegen alles, was der Überzeugung zuwider ist, das Beharren auf seiner Meinung, so lange noch keine Überzeugung da ist, aufzumuntern. Da, wo es das Beste der Zöglinge notwendig fordert, bringe man zwar zunächst auf Gehorsam und Unterwerfung im Handeln, nicht aber auf etwas, das eben so wenig erzwungen werden soll als kann, was ein Werk der Zeit und des besonnenen Verstandes sein muß, auf Gehorsam aus Überzeugung. (S. oben § 98). Am allerwenigsten setze man der Willensfestigkeit der Kinder und sebst ihrem Aufbrausen eigne Leidenschaft, vielmehr die ruhigste Vernunft entgegen; aber auch feste Vernunft, nicht Schwäche und Nachgiebigkeit. Sonst wird durch solche wankelmütige und launenhafte Behandlung nach und nach das, was in seinem Ursprunge gut war, in seiner Ausartung schlimm, wird Eigenwille, Eigensinn, Starrsinn, Trotz u. s. w. In elatione et magnitudine animi facillime pertinacia innascitur. Cic. — Vergl. Platners neue Anthropologie, § 1443, S. 634 f.

3. Die Ausartung des natürlichen Triebes nach Freiheit und Selbstthätigkeit in die genannten Fehler hat

A) mannigfaltige Veranlassungen. Dahin ist zu rechnen:

a) Bei manchen Kindern der körperlich schwache Zustand, nach der allgemeinen Erfahrung, daß der Kranke eigensinniger ist und sich weniger in der Gewalt hat, als der Gesunde.

b) Bei andern Schwäche des Verstandes, mit einem gewissen Dünkel verbunden. Sie begreifen nicht, was ihr Bestes ist; sie hören auf keine Vorstellungen und fassen sie nicht; daher das stete, bis zur Unvernunft gehende Widersprechen. So bald sie begriffen haben, sind sie auch sogleich willig.

c) Bei sehr vielen verkehrte Behandlung. Zwei gerade entgegengesetzte Erziehungsfehler haben hier oft dieselbe Wirkung. Weichlichkeit, Nachgiebigkeit, Bequemung nach jedem Wunsch und Willen der Kinder, „weil sie ja noch klein, noch unverständig sind,“ muß natürlich in ihnen die Vorstellung erwecken, daß sie die wichtigsten Personen des Hauses sind, in deren Willen sich alles fügen müsse. (S. oben S. 139). — Unverständige des-

potische Härte, bloße Willkür in ihrer Behandlung, im Gewähren und Abschlagen, Tadeln und Gutheißen nach bloßer Laune, wird sehr schwache Charaktere niederdrücken und sie willenlos, andre dagegen, in denen nur einige Kraft ist, störrig, unbiegsam, oft trotzig machen. Unbeständigkeit macht gleichfalls eigensinnig.

d) Zuweilen kommen andre Leidenschaften mit ins Spiel, die man nicht unbeachtet lassen darf. Es giebt einen Eigensinn, ein Trotzen, ein boshaftes Widerstreben aus Feindseligkeit gegen den, der etwas fordert; leider selbst gegen Eltern und Erzieher, die aber dann gewiß nicht außer Schuld sind. Jeder andre kann sehr gut mit solchen Kindern auskommen; nur diese nicht! Es giebt auch Eigensinn aus Stolz, besonders wo mehrere Zöglinge zusammen erzogen werden, in deren Augen der einzelne nicht schwach erscheinen will. Daher kann Widerspenstigkeit und Trotz zum Esprit de corps auf Schulen werden. Eine andere Gattung ist der Eigensinn aus Scham, Blödigkeit, Unbeholfenheit, die es nur nicht anzufangen weiß, sich aus der übeln Lage durch einen mutigen Entschluß herauszubringen, den Vater, den Erzieher anzureden. Höchst ungerecht verwechselt man sie mit bösem Willen und Verhärtung des Gemüts, weil sie ihr wirklich ähnlich sieht. — Was

B) die Behandlungsart eigensinniger, trotziger und widerspenstiger Zöglinge betrifft, so ist dabei überhaupt sorgfältig zu untersuchen, wo die Quelle dieser Fehler liegt. Schon danach ist die Heilart zu modifizieren. Insonderheit wird

a) in den früheren Jahren die Gewöhnung, und namentlich die Gewöhnung zum strengen Gehorsam, das Beste thun müssen. (§ 99 f.). Versteht man dies unter dem Willenbrechen, so wird nichts dagegen zu sagen sein. Versteht man aber, wie gewöhnlich geschieht, darunter ein beständiges gewaltsames Entgegenstreben gegen den Willen der Kinder, eine recht absichtliche Entfernung aller Vernunftgründe, ein leidenschaftliches Mißhandeln der Kinder bei jedem Ausbruch ihrer natürlichen Reizbarkeit und Empfindlichkeit: so gehört dies zu dem Erziehungsdespotismus, der schwache Menschen bildet, zugleich feindselige Gesinnungen in sie bringt und am Ende doch von ihnen betrogen wird. Es ist fast unbegreiflich, wie Eltern so unverständig sein können, nach der Maxime zu handeln, „allezeit das Gegenteil von dem zu thun, was Kinder wollen.“ Als ob Kinder nicht bald merken würden, daß sie sich nur immer den Schein geben dürfen, das Gegenteil von dem zu wollen, was sie wünschen, um den Zweck zu erreichen!

b) Durchaus wohlwollende Behandlung, Güte und Liebe, selbst bei Bestrafungen, so bald nur Ernst und Festigkeit damit verbunden, keine Vorstellung von Schwäche dadurch erweckt wird, und man sich selbst in seinen Urteilen und Forderungen gleich bleibt, verhütet jene Fehler am ersten.

c) Ausbrüche des Eigensinnes werden oft am besten bestraft, wenn man gar nicht darauf achtet, gar nicht zu hören scheint, was das Kind durch Eigensinn ertrotzen will (99. Anm.) So bald es den rechten Weg einschlägt, zeige man sich bereitwilliger, seine Wünsche zu erfüllen. Stört sein Eigensinn die Gesellschaft, so werde es auf der Stelle entfernt. Giebt es nach, so moralisiere man nicht weiter. Die Erfahrung, nichts durch Eigensinn auszurichten, belehrt kräftiger als Worte.

d) Man dulde kein Grollen, Maulen und Trotzen, am wenigsten bei etwas größeren Kindern. Bei kleinen achte man es nicht, wenn sie böse thun. So geht es am schnellsten vorüber. Bei größeren aber entsteht daraus Erbitterung, wenn es gleich anfangs bloß Verlegenheit ist. Man fahre durch, rede sie an, bringe sie zum Gespräch, und sie werden bald selbst froh werden, aus der peinlichen Lage gekommen zu sein, aus der sie sich nur nicht selbst zu

helfen wußten. — Es ist ein kleinlicher Stolz mancher Erzieher, daß sie dem Schuldigen nicht das erste Wort gönnen wollen und sich lieber Tage und Wochen lang mit ihm in stummem Zusammensein herumquälen, ehe sie ihn anreden und seinem — anfangs vielleicht gepreßten, endlich aber gleichgültig werdenden — Herzen Luft verschaffen. Als ob man sich dadurch von seinem Ansehen etwas vergäbe, wenn man dem Unverständigen den Kopf zurechtsetzt; und als ob eine erzwungene Abbitte in optima forma irgend einen pädagogischen Nutzen haben könnte! Wer ist in solchen Fällen der wahre Eigensinnige und kleinlich Stolze? Doch wohl der Erzieher!

e) Wenn andere Leidenschaften im Spiele sind, so muß die Behandlung zugleich mit auf diese gerichtet sein. Sind sie besiegt, so fällt der Eigensinn von selbst weg. Wer Liebe und Vertrauen gewonnen hat, wird folgsamere Zöglinge haben. Sind die Begriffe über wahre Ehre, die oft selbst im Nachgeben besteht, berichtigt, so wird mancher kindische Eigensinn wegfallen. Hat der Blöde nur erst Mut und Vertrauen gefaßt, so wird er höchst lenksam sein.

Über den Eigensinn s. m. Emil (Ausg. v. Sallwürk) II. 92. Locke, Revis. W. IX. 209, auch II. 374 und V. 161; desgl. in Arndts Fragmenten, I. T. S. 113. — Über den Trotz: GutsMuths pädagog. Bibl. 1800, II. I. und III. 2.

Natürliches Wohlwollen der Kinder.

So bald das Kind in das Leben eintritt, wird es in der Regel von den Eltern mit Liebe, mit Fürsorge empfangen und wächst unter treuer Pflege auf. Sogar kalte und verwilderte Gemüter erweicht der Anblick kindlicher Hilflosigkeit. Im Kinde selbst ist Gefühl der Schwäche ein sehr frühes Gefühl und wird durch die Erfahrung der helfenden Kraft und Güte von andern gewährt. Darum neigt es sich hingebend zu denen hin, die ihm mit Liebe entgegen kommen, lehnt sich an den Stärkeren, vertraut dem Stärkeren. Je länger und je mehr Liebe es in andern Menschen erblickt, je mehr Erfahrungen von ihrem Gutmeinen es macht, desto weniger Veranlassung zu feindseligen Empfindungen wird ihm gegeben. Argwohn, Mißtrauen wird kaum den Eingang in seine Seele finden. Selbst die in der Erziehung oft nötige Strenge, die, mit dem Unverstande in Kampf tretend, leicht als Härte erscheinen und das Herz abwendig machen könnte, verstärkt oft nur die liebende Anhänglichkeit, indem sie teils die Idee der freien Güte durch die Vorstellung erweckt, daß andre Macht hätten, hart zu verfahren, teils die Achtung bewirkt, auf welcher die Liebe als dem sichersten Grunde ruht. Daher werden Eltern und Lehrer, die Ernst und Güte zu vereinigen wissen, allezeit weit mehr geliebt, als die, in welchen nichts als schwache Güte erscheint. Indes kann man auch nicht verkennen, daß in einem Kinde die Anlage zur Liebe und zum Wohlwollen stärker, daß das eine für Eindrücke dieser Art empfänglicher als das andre und schon in dem zartesten Alter zu dem Ausdrucke wohlwollender Gefühle geeigneter ist. Schon als Säugling ist ein Kind holder, freundlicher, als das andre. Auch ein Knabe schließt sich früher und herzlicher

an die Mutter an, ist gefälliger, bereitwilliger, mitleidiger, versöhnlicher, uneigennütziger und findet in dem Wohlsein und Frohsein andrer mehr eigne Befriedigung als der andre, wenn auch beide nach gleichen Grundsätzen erzogen sind. Die ganze Stimmung des Charakters ist Herzlichkeit und Innigkeit bei diesem, wenn bei jenem früh schon Kälte, Teilnehmungslosigkeit, mürrisches, verdrießliches Wesen, wo nicht gar etwas Schlimmeres hervortritt. Liege diese Verschiedenheit, wo sie wolle: die Erziehung hat nur alles zu verhüten, was die schöne Anlage, in welcher sich der Keim der Humanität entwickelt, zerstören, herbeizuführen, was sie erhalten und bilden kann.

Anmerk. Spezielle Bemerkungen.

1. Wo alle wohlwollenden Triebe schon von der Natur selbst in ein jugendliches Herz gelegt scheinen, da hat die Erziehung bloß darauf zu denken, sie zu erhalten, zu nähren und ihre Verirrungen zu verhüten. Denn so lange noch sinnliches Gefühl den meisten Anteil daran hat, sind es eigentlich noch keine Tugenden. Die Erfahrung lehrt vielmehr, daß gerade diese bloß sinnliche Weichlichkeit, niemanden zu kränken, kein trauriges Gesicht ertragen zu können u. s. w. oft sehr vielen Schaden in der Gesellschaft stiftet. Väter, Richter, Regenten, Ärzte, die bloß gutherzig sind, verderben unendlich viel durch ihre Gutmütigkeit und begehen die größten Ungerechtigkeiten, weil nur Gefühl, nicht Vernunft sie leitet.

2. Das natürliche Wohlwollen muß allerdings zu einer vernünftigen Neigung, von allen Menschen geliebt zu sein und allen Menschen durch möglichste Beförderung ihres Wohls Liebe zu erweisen, erhöht werden. Hierzu wird

a) nötig sein, daß man genau zu erforschen suche:

wie rein oder wie gemischt, wie allgemein oder wie beschränkt die in Kindern sich äußernden wohlwollenden Neigungen sind;

wie viel Anteil vielleicht Selbstliebe, Eigennutz, vielleicht bloße Schwäche, die durch nichts beleidigt wird, an dem haben, was man Güte und Menschenliebe in Kindern nennt;

ob sie auch einen Unterschied unter Menschen zu machen wissen und der moralische Wert anderer einen Einfluß auf ihr Wohlwollen äußere; ob z. B. ihr Mitleid mit einem unschuldig Leidenden stärker als mit einem Schuldigen, oder das Gefühl für ein Lieblingstier vielleicht reger als für einen Menschen sei;

ob ihre Liebe sich auch thätig zeige und selbst zu Aufopferungen bereit, oder ob sie bloß in momentanen Aufwallungen bestehe;

ob sie Dauer habe, oder so schnell verfliege, wie sie entstand. Je nachdem sich nun das eine oder das andere findet, wird

b) zu versuchen sein, das, was dem natürlichen Wohlwollen noch an Gehalt abgeht, zu ersetzen, durch Anregung und Übung besserer Empfindungen, durch scharfe Bemerkung alles Unechten und Einseitigen. Man wiederhole hier, besonders in Absicht auf die Beförderung der unvollkommenen Pflichten auf Unkosten der vollkommenen, was oben § 71 Anm. 3 erinnert ist.

Man sehe: über den Sinn für Gerechtigkeit, als ein Augenmerk der öffentlichen und häuslichen Erziehung, Schletweins neues Archiv, I. B.; Villaume, über die Erziehung zur Menschenliebe, im Rev. Werk, IV, 424, und Reche, Versuch über die humane Sympathie, Düsseldorf 1794. Auch verdient hier vorzüglich nachgelesen zu werden, was Schwarz in der Erziehungslehre I. Tl., S. 294 und in

vielen Stellen des II. Tl. von der Liebe, als dem Herrlichsten in der menschlichen Natur, und Jean Paul über Belebung des Triebes der Liebe und Verhütung des Egoismus in der Levana, 3. B. 2. Br. 2. Kap., gesagt haben.

131. Bekämpfung übelwollender und feindseliger Neigungen.

Doch bei manchen Kindern zeigen sich leider sehr früh übelwollende Neigungen und jener selbstsüchtige Egoismus, aus welchem so viel Böses hervortreibt. Dies verrät sich entweder bloß durch Gefühllosigkeit, Teilnehmungslosigkeit an allem, was andre betrifft, durch Unempfindlichkeit und Undank bei noch so oft erfahrner Güte und Liebe von andern; oder es zeigen sich selbst Spuren von Härte, wohl gar von Grausamkeit gegen Menschen oder andre empfindende Wesen, Wohlgefallen an ihrem Schmerz, beifälliges Gelächter bei fremder Verlegenheit und Not. Wie könnte die Erziehung bei solchen Erscheinungen gleichgültig bleiben?

Anmerk. Speziellere Bemerkungen.

1. An Kälte, Gefühllosigkeit und daraus entstehender Gleichgültigkeit, selbst gegen Wohlthäter, mögen oft Temperament und Organisation Anteil haben; aber Gewöhnung und harte Behandlung in früheren Jahren kann auch dazu mitwirken. Im letzteren Falle läßt sich etwas, im ersteren wenig dagegen thun. Auch muß man es gar nicht darauf anlegen, natürliche Kälte und Empfindungslosigkeit in Wärme und Reizbarkeit umschaffen zu wollen. Die Vernunft kann auch den kalten Menschen verwahren, keine Ungerechtigkeit zu begehen, keine Pflicht gegen andre zu versäumen, wenn er gleich den Vorzug eines zart fühlenden Herzens entbehrt.

2. Schon das Altertum hat die Undankbarkeit, und mit Recht, mit dem Namen eines Lasters gebrandmarkt. Aber

a) nicht alles ist Undankbarkeit, was so scheint. Um dankbar zu sein, muß man die Fähigkeit haben, etwas als Wohlthat zu erkennen. Dies fordert man gemeiniglich zu früh von Kindern. Sie sollen wohl gar Zwang und Strafe als Wohlthat empfinden und die Rute küssen, die ihnen Schmerz macht. Welche Zumutung! Bei keiner Idee verweilen junge Leute lange; keine ihrer Empfindungen hat Dauer. Mancher Erzieher verlangt aber, sie sollen den ganzen Tag an nichts denken, als an das, was er an ihnen thut; vielleicht weil er wirklich immer an sie mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit denkt, die sie unmöglich erwidern können. War denn er dessen fähig, als er noch Kind und Knabe war? Und würde ein so weich fühlender, immer in Empfindungen zerfließender, immer am Halse der Mutter oder des Lehrers hängender Knabe einen kräftigen Mann versprechen?

b) Wirkliche Undankbarkeit hat zwar nicht immer, aber doch sehr oft ihren Grund in der unrechten Art, wie Wohlthaten erzeigt werden. Entweder man will seinen Geschmack und seine Neigungen den Kindern aufdringen; selbst Liebkosungen sollen den Kindern so viele Freude, als den Erwachsenen machen; oder die Art, Gefälligkeiten zu erweisen, hat etwas Widriges, Hartes, Bizarres, Unzartes; oder man rückt und rechnet oft vor, was man für sie gethan; oder man macht sich nicht erst geliebt, und die Wohlthaten selbst werden dadurch drückend für den Empfänger. Haec seges ingratos tulit et feret omnibus annis. Horat. Vergl. den Seneca de Beneficiis an mehreren Stellen, ferner: Knigge, über Eigennutz und Undank, II. Abteil., S. 337 ff.

c) Dankbarkeit läßt sich so wenig als Reue über bewiesene Undankbarkeit oder Ungehorsam erzwingen. Man erzwingt durch erpreßtes Danken und Abbitten höchstens die Grimasse der Dankbarkeit und Reue. Ermahnungen, Vorwürfe, wohl gar Anfahren, Strafen erbittern desto mehr. Mit der inneren Besserung des ganzen Sinnes kommt das Gefühl von selbst empor, wenn man nur Dank durch die Art des Wohlthuens zu verdienen versteht. Gleichwohl ist die Gewöhnung der Kinder, für das kleinste empfangene Gute jedermann zu danken, nicht, wie einige geradehin meinten, zu tadeln, weil sie wenigstens die Idee rege erhält, daß Wohlthat Dank verdiene. Gebe man ihnen zuerst das Beispiel! Die kleinste Gabe, der kleinste Dienst werde in ihrer Gegenwart mit dem Ausdrucke des Danks angenommen; man danke ihnen selbst für jede freie Dienstleistung. Sie lernen dadurch den Begriff der Wohlthat mit dem Begriffe des Dankes verbinden. Was anfangs nur Sitte ist, kann nach und nach Gesinnung werden.

3. Eigentlich feindselige Leidenschaften, Zanksucht, Schadenfreude, Härte, Grausamkeit sind immer unnatürlich und in jungen Seelen doppelt empörend. Aber sie finden sich gleichwohl häufig genug. Temperament und Organisation können sie veranlassen, aber jedoch nicht unüberwindlich machen. Fehlerhafte Erziehung, leidenschaftliche Behandlung und der Anblick schlimmer Beispiele sind weit öfter ihre Quellen. Wie natürlich entstehen sie in Kindern, die früh nichts als Zank und Streit um sich her hören; andre Menschen, besonders solche, die Stand und Dürftigkeit abhängig gemacht hat, verachten, unterdrücken, mißhandeln sehen, in sich aber überlegene Kräfte des Verstandes oder des Körpers fühlen; die man eifersüchtig macht, wenn es andern wohlgeht, die man selbst zur Rachgier reizt, sollte es auch gegen etwas Lebloses sein, wenn sie irgend dadurch, gemeiniglich nicht ohne eigne Schuld, gelitten haben. Wie so manche Eltern und Erzieher haben selbst nichts von humaner Gesinnung in ihrer eignen Natur. Wie können sie sie in ihren Kindern wecken? Schadenfrohe Äußerungen werden vielleicht belächelt, die boshaftesten Ränke zum Schaden andrer bewundert. Dennoch wird nicht immer dadurch die bessere Natur vertilgt. Versetze man nur den Zögling in eine andere Lage. Es bedarf nur eines andern Erziehers, vielleicht um jene wieder hervorzuheben. Die tiefe Verachtung, welche dieser gegen solchen Sinn ausdrückt, wird anfangs befremden, aber nicht ohne Wirkung bleiben. Die Humanität, die er lehrt und übt, wird sich dem jugendlichen Herzen durch ihre innere Liebenswürdigkeit empfehlen. Es wird zur Natur zurückkehren. Nemo tam ferus est, qui non mitescere possit. Horat.

Den Zänker, den Freudenstörer, den Beleidiger von allen geselligen Freuden abzusondern, ist ebenfalls oft das beste Mittel, ihn nur erst zu dem Gefühl, wie er sich selbst und andern schade, zu bringen, und dann eine radikale Kur anzufangen. Nur bei solchen, die ohnehin schon ungesellig waren, müßte man damit vorsichtig sein; sonst gelänge ihnen vielleicht ihr Wunsch. Wenigstens müßten solche auf eine ihnen unangenehme Art zur Arbeit und Thätigkeit angehalten werden.

4. Selbst so manches, was, weil es nicht bösartig erscheint, anfangs belacht wird, kann der wahren Humanität nach und nach sehr gefährlich werden. Man muntre doch nie auf, wenn sich junge Leute, über andre Menschen eigentlich lustig machen, ihre Schwächen bitter spotten, sie necken und überlisten, kleine Possen spielen, Anekdoten auffangen und wieder erzählen. Wenn sich auch wirklich Kopf und Witz darin offenbarten, so unterdrücke man doch lieber die Äußerung des Wohlgefallens und freue sich wenigstens nicht so laut und öffentlich des kleinen durchtriebenen Schalks. Übrigens lehrt die Erfahrung, daß die witzigsten Menschen, und selbst scharfe Satyriker, zugleich einen hohen Grad von Gutmütigkeit haben können, und diese zu bewahren,

davon ist nur die Rede. Es wäre daher fehlerhaft, jedes Hervorbrechen des Witzes, jede Bemerkung des Lächerlichen zu tadeln und den Stachel einer feinen Satyre abzustumpfen. Kein Talent soll gering geachtet oder gar vernichtet werden.

5. Die Humanität zeigt sich auch in der Behandlung tierischer Wesen; man könnte sagen, der ganzen lebendigen und leblosen Natur. Kleine Kinder scheinen zwar unempfindlich und selbst grausam gegen Tiere, so wie überhaupt mehr zum Zerstören als zum Erhalten geneigt zu sein. Sie sind aber im allgemeinen nicht so schlimm als sie scheinen. Ihr Thätigkeitstrieb wird nur durch keine Vernunft und durch kein richtiges Gefühl geleitet. Das Gefühl der Sympathie gegen so ungleichartige Wesen ist noch nicht erwacht oder nur durch Erziehung oder frühe Gewöhnung an Grausamkeiten abgestumpft. Höchst sorgsam soll die Erziehung es pflegen. Das Beispiel wirkt in der Kindheit am stärksten; dann auch die geweckte Aufmerksamkeit auf die Ausdrücke des Gefühls, des Wohlseins und des Schmerzes, des fröhlichen Gedeihens oder des traurigen Vergehens: „Siehe, wie sich das Geschöpf freut, wie es sich am frischen Quell erquickt! Wie sich das frohe Leben regt, des Vogels in dem weiten Luftraume, des Schmetterlings im warmen Sonnenstrahle, des Fisches im hellen Bache, im spiegelnden See! Wie die Pflanze, der Baum, der Acker nach Regen schmachten; wie die dürstende Flur nun erquickt ist; wie die ganze Natur fröhlich am Morgen erwacht! ꝛc.“ Solche Übertragungen dessen, was man eigentlich von Menschen zu sagen pflegt, auf die untergeordneten Wesen bringt diese gleichsam dem Menschen näher. Es erweckt die Sympathie; es entwickelt die Humanität. Doch hat man auch darüber zu wachen, daß dieses Gefühl nicht in thörichte Empfindelei oder unverständige Zärtlichkeit gegen gewisse Tiere, z. B. Hunde und Katzen, ausarte. Sie schwächt das Wohlwollen gegen Menschen und kostet daneben viel Zeit und Geld. — Beispiele von jener Art des Mitgefühls s. m. bei Suetonius in Tib. c. 72. in Calig. c. 55., beim Curtius de reb. Alex. M. VI. 5. und IX. 3.

Wie könnte der Erzieher wohl gar Grausamkeit und Zerstörung des Organischen in der Natur, wo es nicht notwendig, sondern bloßer Mutwille ist, dulden! Wo Leben ist — lehrte Plato — da soll man Erfurcht haben. Selbst in der unvermeidlichen Zerstörung des Lebens soll die Humanität sich nicht verleugnen. Nie werde das empfindende Wesen Spielwerk des Kindes. Es ist himmelschreiend, was Kinder, und nicht bloß aus der Klasse des Pöbels, mit Würmern, Insekten und Vögeln vornehmen, indem man ihnen gestattet, sie zur Befriedigung ihrer Lust zu gebrauchen. Wie viele Vögel mögen in ihrem engen Bauer des schrecklichsten Todes gestorben, in der Sonnenhitze vor Durst verschmachtet sein! Was erlauben sich nicht kleine und große Kinder oft gegen Katzen Hunde, Pferde, zum Teil aus Unbeholfenheit, Vorurteil, zum Teil aus Gefühllosigkeit, die sich in der Art, wie sie davon erzählen, ausdrückt. Mich dünkt, es bedürfe das Verhalten gegen Tiere eine eben so sorgfältige Erörterung, als das Verhalten gegen Menschen selbst. Diese, wenn ihnen zu viel geschieht, können sich doch verantworten und Klage führen; Tiere nicht. Jene können sich mehrenteils ihrer Haut wehren, diese selten. Eine unglaubliche Unachtsamkeit in diesem Punkt herrscht unter unzähligen Eltern und Erziehern. Bei ganz rohen und bei überverfeinerten Egoisten ist sie am begreiflichsten. Daher sollte auch jede Gelegenheit, sich gegen die grausamen Mißhandlungen der Tiere zu erklären, ergriffen werden, z. B. wenn von Tiergefechten die Rede ist. Schon Cicero, in Rom gewöhnt an solche Schauspiele, sagte: „quae potest homini esse polito delectatio, cum aut homo inbecillus a valentissima bestia laniatur, aut praeclara bestia venabulo transverberatur? — Elephantorum die — etiam misericordia quaedam consecuta est, atque opinio ejusmodi, esse quandam illi belluae cum genere humano societatem.“ Cic. Epp. ad Divers. VII. 1.

Man vergl. L. Smith Versuch eines Lehrgebäudes von der Natur und Bestimmung der Tiere und der Pflichten des Menschen gegen die Tiere; aus dem Dänischen. Kopenhagen 1793. Abbt vom Verdienst, S. 149—154, und Auswahl der besten zerstreuten pros. Aufsätze der Deutschen, 13. T. S. 152 ff.; ferner: Götz, über die beste Methode, Kinder von dem Fehler, Tiere zu martern, abzubringen, in Zerrenners Schulfreunde, 1., 2. und 3. Bd.; und die Schrift: Menschenstolz und Tierqualen; eine Verteidigung der seufzenden Kreatur rc Helmst. 1799. — Mehr in die Hände der Kinder gehört: Der Mensch und die Tiere. Ein gemeinfaßliches Lesebuch von A. J. Kellner, Leipzig 1807. —

Neuerdings: Barth, Über den Umgang, 3. A. Langensalza, Beyer u. Söhne.

132. Über Selbstsucht, Neid, Eigennutz, Gewinnsucht.

Das Streben nach Vollkommenheit, nach Eigentum und Besitz artet sehr leicht in eine Selbstsucht aus, die kein andres Augenmerk als Verwahrung eigner Ehre und eignen Vorteils hat. So erzeugt sich der Neid bei jeder Wahrnehmung fremder Vorzüge oder Vollkommenheiten; so die Mißgunst, die Abgunst, die tadelhafte Eifersucht[1]). Daher der Eigennutz, der immer das Beste für sich wählt, nie etwas daran wagen will, immer andre vorschiebt, wo etwas zu wagen ist; die Gewinnsucht, die unter andern auch manche Kinder so früh für Gewinnstspiele leidenschaftlich macht; die Habsucht, die nicht einmal immer auf das Brauchbare sieht, sondern nur den Vorrat vermehrt wissen will; der ängstliche Geiz, dem es bloß auf Besitz, nie auf Genuß, oder doch nur auf ganz ausschließenden Selbstgenuß ankommt[2]), und der, wie die Habsucht, zuweilen selbst bis zum geheimen Entwenden ausarten kann[3]); die Geldliebe und das beständige Sinnen auf Vermehren des Eigentums, verbunden mit einem mühsamen Nachforschen, wie viel oder wenig andre haben[4]). Lauter Untugenden, welche die Aufmerksamkeit und Thätigkeit des Erziehers höchst nötig machen, da sie sich oft schon früh regen.

Anmerk. Speziellere Bemerkungen.

1. Der niedrige Neid, den man mit einer gewissen edleren Nacheiferung nicht verwechseln sollte, findet sich gewöhnlich bei eingeschränktem Verstande, verbunden mit Schwäche der wohlwollenden Triebe. Wo Edles, Großes, Liberales der Seele natürlich ist, kommt er nicht so leicht empor. Oft wird er aber in die Kinder gebracht, wenn man ihnen die Vorzüge andrer als ein Übel vorstellt, worunter sie leiden; wenn man mit andern Kindern freundlich thut, oder diesen etwas giebt, um sie zu kränken; wenn man andere Kinder mit ihnen zu häufig vergleicht, diese vorzieht und auszeichnet, wodurch man neben dem Neide noch Haß anregt; oder wenn man sie wohl selbst anleitet, sich über das aufzuhalten, was andre haben, weil sie es nicht auch besitzen; wenn man duldet, daß sie andern die Freude verderben; wenn man gar zu ängstlich darauf sieht, daß ein Kind nicht mehr bekomme als das andre, und sich auf Kapitulation und Ausgleichungen einläßt, wenn sie sich darüber beschweren. — Durch Erweckung des Wohlwollens schwäche man Neid und Mißgunst; gewöhne die Kinder an Mitfreude; lasse sie fühlen, daß sie selbst glücklicher

werden, wenn es andre sind; behandle endlich jede Äußerung des Neides als etwas sehr Verächtliches, dessen man sich schämen müsse; rechne es ihnen aber nicht als ein besonderes Verdienst an, wenn sie andern etwas gönnen.

2. Die Selbstsucht, die auf den Besitz geht, und engherziges Wesen, Eigennutz, Habsucht, Geiz u. s. w. zur Folge hat, findet sich seltener bei jungen Leuten, als der Hang zum Verschwenden und geringe Achtung des Eigentums. Zuweilen ist aber auch beides zusammen. Etwas mag natürliche, obwohl schwer zu erklärende Anlage sein; das meiste ist Folge der ersten Eindrücke und der Erziehung. Daher sind

a) Geiz und Engherzigkeit oft Fehler ganzer Familien, so wie ganzer Stände, und können da nicht befremden, wo Kinder von Jugend auf „viel haben, viel erwerben, reich sein u. s. w." als höchstes Gut, als letztes Ziel aller Bestrebungen nennen hörten, was besonders in Kaufmannsfamilien der Fall ist. (Horat. Epist. I, 1, 52—59). Eigensüchtiges Wesen muß entstehen, wenn man ihnen oft etwas heimlich zusteckt, sie warnt, es nicht sehen zu lassen, es allein zu genießen, zu verbrauchen, „weil der und jener sonst auch etwas haben wolle." Durch Anregung der Furcht vor der Zukunft, durch erwecktes Mißtrauen gegen andre Menschen, durch Reizung der Begierden, indem man die Befriedigung zu sehr erschwert und sie darben läßt, indes andre vollauf haben, macht man unfehlbar habsüchtig und geizig. Durch zu starkes und unbestimmtes Lobpreisen der Sparsamkeit, der Klugheit im Gewinnen, der Ängstlichkeit im Aufbewahren, der Wachsamkeit auf eignen Vorteil stärkt man Eigensucht und Geldgeiz.

b) Am glücklichsten bringt von diesen Fehlern zurück: Beispiel einer liberalen Denk- und Handlungsart; Anregung der Scham vor dem Verdachte, für habsüchtig und geizig gehalten zu werden; Mißbilligung jedes nicht ganz edeln, wenn gleich noch so klugen Mittels, sich zu bereichern; Gewöhnung an die Freuden eines geselligen Genusses durch Anlegung eines kleinen Eigentums der Kinder zu freier Disposition darüber; Erwärmung des Herzens, Stärkung des Vertrauens auf Gott und Menschen; öftere Belehrung, wie wenig Geld und Gut allein glücklich macht, und wie wenig Anteil es an der Zufriedenheit hat; lebendige Darstellung aller der Verächtlichkeiten, wozu die Habsucht, aller der Niederträchtigkeiten und der Ungereimtheiten, wozu der Geiz führt. Avaritia fidem, probitatem, ceterasque artes bonas subvertit; pro his superbiam, crudelitatem, deos negligere, omnia venalia habere edocuit. Salustius in Cat. c. 10. vgl. Cic. de Offic. II. c. 21. 22.

c) Häufiges direktes Angreifen oder Lächerlichmachen des Geizes, besonders bei erwachsenen Jünglingen, thut oft eine üble Wirkung. Sie lernen höchstens den Fehler verstecken. Doch kann sehr kleinlicher Geiz oft auch durch Satyre glücklich gezüchtigt werden.

d) In einzelnen Fällen muß niedrige Habsucht und Gewinnsucht durch sich selbst gestraft werden. Man muß den entbehren lassen, der nur immer auf Kosten andrer genießen will.

e) Selten möchte es ratsam sein, ihn durch Überhäufung mit Wohlthun zu beschämen und in seiner Erbärmlichkeit darzustellen. Doch kann zuweilen das Ehrgefühl gegen den Geiz benutzt werden.

3. Diebstahl und Betrug kommt nicht nur bei unerzognen oder wohl gar dazu erzognen Kindern, sondern, obwohl seltner, bei Kindern aus den besten Familien vor. Die Verwöhnung zu Leckerhaftigkeit und Naschhaftigkeit ist die gewöhnlichste Veranlassung dazu, so bald es an Mitteln zur Befriedigung fehlt. In manchen Fällen könnte man in Versuchung kommen, an einen angebornen und fast unwiderstehlichen Hang zu denken. Sonderbar ist auch die Erscheinung, daß zuweilen bloß gestohlen wird, um zu stehlen, nicht um zu genießen. In diesem Falle scheint der Reiz vom Gelingen eines listigen Plans

auszugehen. (S. Feder, Untersuchungen über den menschl. Willen, 1. Tl. S. 241 ff.). Verhüten könnte man oft gröbere Verletzungen fremden Eigentums, wenn man kleinere Verletzungen früher hoch aufnähme. — Warum heißt nur der, welcher Geld stiehlt, ein Dieb? Warum nicht auch, wer Blumen oder Obst abbricht, das ihm nicht gehört; Ähren niedertritt oder niederreitet und fährt; Sachen beschädigt, die andern Geld gekostet haben? Zu streng im ersten, ist man viel zu nachsichtig im andern Falle. Das Gefühl kann in diesem Punkte nicht zart genug sein.

Bei den ersten Anfängen des Diebstahls bei Kindern scheint eine körperliche empfindliche Züchtigung ganz eigentlich an ihrem Ort. Sie ist ja auch in der bürgerlichen Gesellschaft oft die Strafe des Verbrechens; weiterhin besonders die Stärkung des Ehrgefühls, selbst durch schonendes Verschweigen des Fehlers vor andern, so lange noch Hoffnung ist, ihn auszurotten. Ich habe Zöglinge, die als Kinder davon beherrscht wurden, ganz davon geheilt gesehen.

4. Die Liebe zu Geld und Besitz ist zwar nicht immer mit Geiz und Illiberalität verbunden, aber sie erstickt doch das Interesse an besseren Gegenständen, an Beschäftigungen des Geistes, an Wirksamkeit für Gemeinwohl. Man spricht am liebsten von Finanzspekulationen im Großen und im Kleinen. Bei dem Kaufmann ist dies natürlich und verzeihlich; aber wenn der Gelehrte den Krämergeist annimmt, so ists um seine Fortbildung geschehen. (Vergl. Cicero pro Roscio, c. 49 und beim Suetonius, in Calig. c. 42).

Revis. Werk, V. 521, 548, 609.

133. Über Einbildung, Stolz und Ehrgeiz.

So fern die herrschende Selbstsucht mehr auf Ehre als auf Besitz ausgeht, scheint sie zwar besserer Art zu sein, und kann, wenn der Trieb nach eigner Vollkommenheit in den Schranken bleibt, vortrefflich wirken. Aber so bald er egoistisch wird, erzeugt er auch Untugenden mancherlei Art: bald die Tadel- und Verkleinerungssucht, welche nur darauf ausgeht, Fehler an andern zu finden, aus einem dunkeln Wahn, dabei an eignem Werte zu gewinnen; bald thörichte Einbildung, Hochmut und Stolz auf eigne, wirkliche oder vermeinte Vorzüge; bald die anmaßende Herrschsucht, die sich selbst bis zu Bedrückungen der Schwächeren verirrt; bald den leidenschaftlichen Ehrgeiz, der, um sein Ziel zu erreichen, alle Humanität, selbst alle Gerechtigkeit gegen andre verleugnen kann und zu Unsittlichkeiten aller Art führt. Sehr viel kommt daher auf die richtige Leitung des Ehrtriebes an.

Anmerk. Von dem Werte des Ehrtriebes als Triebfeder der moralischen Erziehung ist schon oben ausführlich gehandelt worden. S. § 105 ff. Mehreres von dem dort Bemerkten ist auch hier zu wiederholen. Über seine Ausartungen aber und deren Verhütung und Heilung noch folgendes:

1. In der weiteren Bedeutung nennt man jedes Halten auf seine Ehre, d. i. die Achtung seiner Vorzüge, Stolz. In dem tugendhaften Charakter ist er ein edler, in der Ausartung ein unedler Stolz. Letzterer ist wieder eben so verschieden als die Vorzüge sind, auf deren Anerkennung er den meisten Wert setzt, und als die Art ist, wie er sich äußert. Jene sind entweder körperliche

oder geistige, erworbene oder zufällige, wahre oder eingebildete. In der Äußerung offenbart sich entweder Verstand und Kraft, oder Unverstand, Schwäche und Kleinlichkeit; und bald erscheint er in einem selbstgefälligen Wohlbehagen an schon erworbner, bald in einer unmäßigen Begierde nach zu erwerbender Ehre. Auf diese Art entstehen nun Eitelkeit, Ehrgeiz, Prahlerei, Hoffart, Hochmut; und in jener Rücksicht unterscheidet man Einbildung auf Schönheit, Kleidung, Reichtum, Rang, Geburt, Genie, Gelehrsamkeit u. s. w.

Eine treffliche Charakteristik der verschiedenen Arten des Stolzes s. m. in Plattners philosoph. Aphor. 2. Tl. 12—346 und in Kants Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, S. 93 ff.

2. Das Fehlerhafte liegt entweder im Übermaß des Strebens nach Ehre, oder in der unrichtigen Würdigung der Vorzüge, die man schon besitzt oder zu besitzen begehrt. Je aufgeklärter daher der Verstand, desto weniger Gefahr, in den gröberen Stolz, die kindische Eitelkeit und den verächtlichen Hochmut zu verfallen, desto mehr Bestreben, wenigstens den Stolz zu verbergen. Je schwächer der Verstand, desto dummer der Stolz. Dabei liegt jenen Fehlern allezeit Eigensucht zum Grunde. Je weniger Wohlwollen daher im Herzen ist, desto härter und drückender werden sie für andre.

Alles folglich, was die Aufklärung des Verstandes hindert, Vorurteile nährt, eigensüchtig macht und erhält, die Achtung andrer Menschen schwächt, was unmäßiger Begierde nach Ruhm und Ehre Nahrung giebt, befördert die genannten Fehler.

3. Hieraus fließen folgende praktische Regeln zur Verhütung und Heilung:

a) Schon in der ersten Erziehung werde der Verstand über den wahren Wert der Dinge aufgeklärt. Jedem sich regenden Vorurteile gehe man entgegen. Je reifer der Verstand wird, desto genauer setze man auseinander, wie wenig etwas vom bloßen Zufall Abhängiges, z. B. Geburt, etwas so Unsichres, wie Ahnen, etwas mit sittlichem Wert so Unzusammenhängendes wie Reichtum an sich selbst ohne eignes Verdienst ehren könne. Menschen, die solche Vorurteile nähren und dem Kinde damit schmeicheln, entferne man; sie vergiften sein Herz.

b) Man erhebe den Zögling zum Gefühl des wahren Wertes, welchen Verstand, Bildung des Geistes, edler Sinn geben, und mache dadurch gleichgültiger gegen das, woran Eitelkeit und Hoffart Wohlgefallen finden. Wer Kindern Putz und Staat so erstaunlich wichtig, zur ernsthaftesten Sache von der Welt, zum Geschäft vieler Stunden macht; wer ihnen vorsagt, wie viel Aufsehn sie machen, wie man sie beneiden werde: wie kann der hoffen, daß sie nicht eitel werden sollen? Selbst in dem, was zum Äußeren gehört, lehre man sie früh das, was soliden inneren Wert hat, dem Flitterstaate vorziehen.

c) Vor allem gewöhne man junge Leute zur Bescheidenheit, indem man sie sehr mäßig von sich denken, aber Alter und Verstand desto mehr achten lehrt; wogegen die gewöhnliche Erziehung in allen Zeitaltern so oft gefehlt hat. (Wie sehr schon in alten Zeiten, lese man in dem Dialogus de causis corruptae eloquentiae c. 28. 29). Dies erreicht man nicht dadurch, daß man die Jugend immer herabsetzt, ihr das Reden verbietet, oder sie gar verächtlich behandelt. Dadurch lernt sie Alter und Verstand hassen. Aber man mache sie oft auf ihre Unerfahrenheit aufmerksam, damit sie sich schäme, etwas Unverständiges zu sagen und dadurch zurückhaltend im Urteil werde. Man rede von älteren, verdienstvollen Personen immer mit großer Achtung und lasse sich nie darauf ein, sie durchzumustern und ihre Schwächen aufzusuchen; ein sehr gemeiner Fehler junger

Erzieher und selbst — wie vieler Eltern! Nicht oft genug kann Bescheidenheit als die schönste Zierde der Jugend bezeichnet werden.

d) Verachtender Stolz, lächerlicher Hochmut, elende Prahlerei werde durch Verachtung, Spott und Hohngelächter gestraft. Nirgends sind die Persiflage und Satyre mehr an ihrem rechten Ort, als bei Thorheiten dieser Art. Nur bei Kindern, die in diesem Stück durch die elterliche Erziehung ganz verwahrlost sind, gehe man schonender zu Werke. Sie sind fürs erste zu beklagen, und daher, was oft nicht schwer ist, durch vernünftige Vorstellungen zurück zu bringen. Vielleicht machen sie den Spott unnötig. Noch weniger ist er bei denen angebracht, die, was häufig geschieht, nur stolz scheinen, ohne es zu sein. Dies ist oft der Fall bei Blöden und Verlegnen, die aus Furcht, etwas nicht recht zu machen oder zu sagen, das Ansehn haben, als ob sie andre Menschen nicht achteten und kalt vor ihnen vorübergingen, ihnen kaum das Wort gönnten, da doch im Grunde sie die Schüchternen und Furchtsamen sind. Solchen muß man mehr ein gewisses Gefühl ihres Wertes beizubringen suchen und ihnen Regeln über ein anständig dreistes Benehmen geben. Doch giebt es auch eine Blödigkeit und Unbeholfenheit, die mit vielem inneren Stolze verbunden ist.

e) Je mehr die schönen Empfindungen echter und allgemeiner Humanität herrschend werden, desto mehr wird auch kleinlicher Stolz und Hochmut abnehmen. Die Kultur der sympathetischen Gefühle ist daher ein vorzügliches Gegenmittel; sie bewahrt auch am besten vor der auf bloße Überlegenheit gegründeten Herrschsucht und Anmaßung gewisser Rechte über andre. Es muß der edle Stolz des Zöglings werden, sich des Unterdrückten anzunehmen. Dies ist besonders in der öffentlichen Erziehung von Wichtigkeit.

f) Dem Ehrgeiz gebe man nur recht würdige Objekte, so wird er nichts begehren, als was edel, groß und gut ist.

Man vergleiche hier die oben angeführten Schriften § 105, Anm. 2 und im Revis. Werk, V. 695, 700, 706, 715.

134. Behutsamkeit in der Schwächung selbstsüchtiger Triebe.

Wenn man gleich in der Erziehung jenen selbstsüchtigen Trieben und Neigungen auf alle Art entgegenarbeiten muß, so hüte man sie doch eben so sorgfältig, den natürlichen und wohlthätigen Trieb nach erhöhter Vollkommenheit, sowohl des innern als des äußeren Zustandes, unverhältnismäßig zu schwächen[1]). Dies könnte größere Übel herbeiführen. Schwächt man den Trieb nach Besitz und Erwerb zu sehr, so macht man faul, arbeitscheu, verschwenderisch, ungerecht gegen andre Menschen[2a]); schwächt man den Trieb, von andern geachtet zu werden, so entsteht zuletzt völlige Gleichgültigkeit gegen Lob und Tadel; schwächt man das bessere Selbstgefühl eignen Werts, so macht man blöde und verzagt[2b]); schwächt man die Scham bei dem geheimen Gefühl gewisser Mängel, so vertilgt man die schöne Bescheidenheit und macht dummdreist, zudringlich und bis zum Unerträglichen vorlaut[3]).

Anmerk. 1. Bekanntlich haben sich in älteren und neueren Zeiten einige Moralisten und Asceten in ihren Systemen so weit von der Bestimmung des Menschen verirrt, daß sie den Trieb nach immer steigender Vollkommenheit,

sei es der Kräfte oder des Zustandes, vielmehr zu unterdrücken als anzuregen suchten, und, statt in der Thätigkeit den wahren Genuß und die würdigste Anwendung des Lebens zu suchen, sie in der Ruhe, also im Grunde in der Unthätigkeit fanden, folglich aus dem Menschen ein bloß leidendes Wesen machen wollten. Dies hatte auch Einfluß auf einige Erziehungsmethoden, nach welchen man alles Aufstreben des jugendlichen Geistes, alles Gefühl der Kraft, alle Regsamkeit der inneren Organe niederzudrücken, wohl gar als sündliche Selbstheit zu verdammen suchte. Und doch besteht die eigentliche Vollkommenheit und Gottähnlichkeit des Menschen in der Thätigkeit und Wirksamkeit seiner sämtlichen Kräfte. Seine Glückseligkeit hängt von dem Bewußtsein dieser Thätigkeit und von ihrem Wachstum ab. Nur wenn die Vollkommenheiten, welche aus der Anwendung der Kräfte entspringen, nicht verhältnismäßig geschätzt werden, oder eine niedere auf Unkosten einer höheren ausgebildet wird, verirrt sich auch dieser Grundtrieb der Seele. Wo sich indes der Trieb auch wirklich verirrt, muß er doch nur gelenkt, nicht ausgerottet werden.

2. Speziellere Bemerkungen.

a) Das Streben nach Eigentum, nach Besitz, nach Erwerb ist nur in seinem Übermaße zu tadeln. Daher hat man sich

α) zu hüten, nicht gleichgültig gegen wohl erworbenes Eigentum zu machen, vielmehr irdische Güter, sofern sie Mittel sind, unabhängiger, wirksamer und selbst wohlthätiger sein zu können, gehörig schätzen zu lehren. Da aber

β) selbst äußere Güter einen um so reineren und edleren Genuß gewähren, je mehr man sie als Frucht eignen Fleißes und eigner Betriebsamkeit betrachten kann: so suche man recht eigentlich den Erwerbstrieb oder Industrie zu erwecken, d. i. die Neigung, nicht durch Glück, Gewinnst, List, Übervorteilung andrer, sondern durch Kunst, Kraft, Anstrengung, Fleiß sein Eigentum zu vermehren. Dies wird besonders in den höheren Ständen viel zu sehr verabsäumt. Jenes kann

γ) auf mancherlei Art geschehen. In den ärmeren Ständen liegen die Mittel nahe und sind von allen den Schriftstellern, welche sich um die Beförderung der Industrieschulen verdient gemacht haben, (Sextro, Campe, Wagemann, Blasche u. a.) ins Licht gesetzt. Auch Kinder wohlhabender Eltern, welche doch selbst nur erst über ein mäßiges Eigentum zu disponieren haben, kann man anleiten, manches selbst zu verfertigen, was sie sonst bezahlen müßten, und dadurch Geld zu wichtigen Zwecken zu ersparen: z. B. Bücher zu heften, zu binden, Behältnisse zu ihren kleinen Sammlungen von Naturalien, Insekten, Pflanzen zu verfertigen, um das Geld, das diese kosten würden, zu solchen Dingen anzuwendeu, die man kaufen muß. Mädchen können allen Anzug ihrer Puppen selbst stricken, nähen u. dgl. m.

δ) Indirekt wird aber der Erwerbstrieb kultiviert durch Gewöhnung zu Sparsamkeit und Verhütung der Verschwendung. Dies wird gemeiniglich von denen, die nicht etwa in den entgegengesetzten Fehler des Geizes fallen, für viel zu unbedeutend in früheren Jahren gehalten, ob es wohl besonders in einem Zeitalter des Luxus und der Umwälzungen so äußerst wichtig ist. Man lehre also:

αα) junge Leute vernünftige Sparsamkeit nicht bloß als Klugheit, sondern als wirkliche, für das wohlwollende Gemüt oft sogar schwere Tugend, (Wohlthätigkeit nur am rechten Ort) betrachten; lehre sie Verschwendung

als ein wirkliches Laster, wenigstens als Quelle vieler Laster, z. B. der Ungerechtigkeit, der Wortbrüchigkeit, der Unbilligkeit gegen Eltern, deren Schweiß der Verschwender sorglos verpraßt, der Schwelgerei, der Niederträchtigkeit, der Fühllosigkeit gegen arme Kreditoren u. s. w. verabscheuen. Man sei daher

ββ) auch schon bei Kindern gegen die ersten Äußerungen einer leichtsinnigen, nichts achtenden Verschwendung nicht gleichgültig und lasse Entbehren die unfehlbare Folge des Verschwendens sein. Denn, wenn immer ersetzt wird, was sie verlieren, verderben, vergeuden: wie sollen sie den Wert der Dinge oder des Geldes als Mittel schätzen lernen? Damit sie aber

γγ) haushalten lernen, gebe man ihnen beizeiten ein kleines Eigentum, womit sie ratsam umgehen, und wovon sie Rechenschaft ablegen müssen (Schulsparkassen!); suche dann

δδ) oft Gelegenheiten herbeizuführen, wo sich gute Wirtschaft durch wahren Freudengenuß belohnt, besonders im Wohlthun, indes der Verschwender leer ausgeht und durch solche Erfahrungen gewitzigt wird. Hat er sich

εε) in Verlegenheit durch Borgen und Schuldenmachen u. s. w. gestürzt, so lasse man ihn alles Peinliche dieser Lage empfinden. Ihn schnell daraus zu retten, ist das unfehlbarste Mittel, ihn leichtsinnig zu machen.

Beiläufig sei hier bemerkt, daß das ungeheure Schuldenmachen auf Akademieen mehr als zur Hälfte die Schuld der Eltern ist, die entweder ihren Söhnen fleißig erzählen, wie „sie da gelebt" und was „ihre Alten" hätten bezahlen müssen; oder die gar keinen festen Willen haben und dem Strafbriefe eben so oft die Bezahlung beilegen, als eine demütige Bittschrift kommt; oder zwar wissen, wenigstens erfahren könnten, daß ihre Söhne auf der Akademie durchaus nichts weiter thun, als schwärmen und schwelgen, und sie dennoch jahrelang mit großen Kosten in dieser zwecklosen Lage lassen.

b) Furchtsamkeit und Blödigkeit entsteht aus einem zu schwachen Gefühl seiner Kräfte. — Man bemerke:

α) Einigen Anteil hat Temperament, Gesundheitszustand und Schwäche des Körpers. Es giebt natürlich furchtsame und furchtlose Kinder. Das meiste entsteht aber wieder aus verkehrter Erziehung.

β) Unzählige Kinder werden furchtsam gemacht und verschüchtert. Die unschädlichsten Dinge, z. B. Dunkelheit, Alleinsein, Frösche, Spinnen, Insekten, Leichname, Skelette werden ihnen als gefährlich, mithin als furchtbar vorgestellt; Dinge, die schädlich werden können, lehrt man sie bloß fürchten, statt ihnen Mittel dagegen zu geben. Selbst vor Menschen lehrt man sie sich scheuen, bringt sie bei Seite, jagt sie fort, wenn Fremde kommen, und — schilt dann, wenn sie menschenscheu und blöde sind! Das Zufürchtenmachen wird wohl gar als Erziehungsmittel gebraucht!

γ) Vernünftige Erziehung wird alles thun, um von der Furcht und dem Erschrecken allmählich zu entwöhnen. Furcht ist oft für Gesundheit, Ruhe, Entschlossenheit, Thätigkeit äußerst gefährlich, ist schwächend und zerstörend. — So weit es möglich ist, muß man sie durch Gewöhnung an alles, was nicht schädlich ist, gar nicht aufkommen lassen und dem Zögling zum Gefühl seiner Kraft verhelfen. Man rede nur nichts in Gegenwart der Kinder, was furchtsam macht; behandle nur allen Aberglauben als Dummheit und Lächerlichkeit; mache nichts daraus, wenn sie ins Dunkle gehn, im Finstern schlafen, häßliche oder ekelhafte Tiere, Leichname u. s. w. anrühren. Man sei selbst unerschrocken; sie erschrecken sonst aus lauter Sympathie. — Sind sie schon furchtsam, so entwöhne man. Gewalt und Zwang verfehlen den Zweck; nach und nach erreicht man ihn gewiß. Besonders kann das Ehrgefühl hier mit Nutzen gebraucht werden. Überhaupt wird Furcht am besten durch eine andere Gemütsbewegung,

z. B. durch Wißbgierde, Verlangen, selbst durch Liebe und Dankbarkeit überwunden. Durchs Feuer geht die Liebe, wenn sie retten kann.

δ) Die Blödigkeit und Menschenscheu ist zum teil periodisch. Fast jedes Kind hat eine Anwandlung davon. Sie ist auch eben so wenig ein sichres Zeichen eines schwachen Verstandes, als eines bösen Gewissens. Gerade die schwachen Köpfe sind am ersten dummdreist und unverschämt. Das bloße Zurufen: „sei dreist!“ macht oft nur noch verlegner; es ist daher in der Regel besser, wenig Notiz davon zu nehmen. Das sicherste Mittel ist, Kinder zwar oft unter Menschen zu bringen, sich aber in der Gesellschaft nicht zu viel mit ihnen zu thun zu machen; sie nähern sich dann von selbst und lernen den Menschen und sich selbst vertrauen. — Eine gewisse Beobachtung des Schicklichen muß übrigens von früh an Gesetz für sie sein. Diese kann erzwungen werden.

S. Rev. Werk II, 508. Ebend. IX, 411, 438, XII, 218.

3. Von der Unbescheidenheit und Zudringlichkeit an einem andern Orte.

135. Beförderung des Triebes zu gemeinnütziger Thätigkeit.

Vor allen diesen Fehlern, welche Folgen der Selbstsucht oder des Egoismus sind, bewahrt den Menschen nichts sichrer, als die herrschende Neigung, zum allgemeinen Besten mitzuwirken, welche in ihm jenen schönen Enthusiasmus für Menschenwohl erzeugt, der von jeher das Gepräge der besten und edelsten Menschen gewesen ist. Es mag wahr oder übertrieben sein, daß die Menschen unsers Zeitalters den Vorwurf des Egoismus mehr als je verdienen: auf jeden Fall können wir ihm nicht kräftig genug entgegen gehen. Dies ist durch die Erweckung moralischer und sympathetischer Gefühle vorbereitet (§ 71. 72). Wir müssen es fortsetzen: 1. durch Belehrung des Verstandes, 2. durch Übung der vorhandenen Kräfte und Benutzung der vorhandenen Mittel, 3. durch eignes Beispiel. In jedem Jüngling, bei dem uns dies gelungen ist, haben wir seinem Zeitalter einen Wohlthäter erzogen.

Anmerk. Die natürliche Stimmung und Wärme des Charakters hat allerdings vielen Anteil an dem stärkeren Triebe, die einzelne moralisch gute Menschen belebt, in das Ganze wohlthätig einzugreifen. Aber die Erziehung kann gleichwohl viel dazu beitragen, daß jeder Trieb geweckt und erhalten werde. Die Mittel sind:

1. Belehrung des Verstandes, Überzeugung, daß jeder nur Teil des Ganzen ist, und so bald er sich isoliert, der Stelle nicht wert bleibt, die er einnimmt. Dies mache man seinen Zöglingen von früher Jugend an so anschaulich als möglich.

Am stärksten wird es auf ihren Willen wirken, wenn man sich dabei recht merkwürdiger Beispiele bedient, „wie viel ein Mensch wirken könne“, und zugleich sich hütet, der Jugend die Menschen als schlecht, als durchaus verdorben und unverbesserlich zu beschreiben. Die Geschichte belehre sie, wie vieles sich besser machen läßt, wenn man nur Hand anlegt.

Mit Jünglingen, besonders aus den höheren Ständen, lese man Schriften wie Iselins Träume eines Menschenfreundes, und ihre Verteidigung gegen Schlossers Einwürfe.

Shaftesbury's Abhandlung von der Tugend mag von gewissen Seiten Berichtigung bedürfen; von seiten der Entwicklung der Idee für das Ganze zu leben, gebührt ihr ein höherer Rang unter den philosophisch-moralischen Schriften. Den Auszug findet man in Schlossers kleinen Schriften Bd. 4.

2. Übung der vorhandnen Kräfte. — Die Wirksamkeit eines Menschen muß vom kleinen anfangen. Man könnte dazu allerlei Anlässe herbeiführen, z. B. „mit seinen Zöglingen einen schlechten, gefährlichen Weg nach und nach ausbessern; ein Stückchen Land oder Heide urbar machen; einer verarmten Familie aushelfen; ein verlassenes Kind unterbringen und für seine Unterweisung sorgen." Bei solchen Gelegenheiten zeigt sich am ersten, ob der Charakter Kraft genug habe, etwas aufzuopfern, und was die Hauptsache ist, auszudauern.

3. Eignes Beispiel. — Eltern können hier das meiste thun. Wenn sie das Maß ihrer Kräfte und ihres Vermögens zum Gemeinwohl anwenden, ihren Wirkungskreis sich freiwillig erweitern, sich selbst manches versagen, um nur andern zu helfen: so ist dies die beste Schule für ihre Kinder. Zuweilen werden sie diese schon mit in ihren Plan hineinziehen und ihnen wenigstens untergeordnete Rollen bei der Ausführung anweisen können.

136. Vaterlandsliebe.

Die höchste Ausbildung der Moralität erzeugt, in Beziehung auf andre Menschen, eine weltbürgerliche Gesinnung, welche die Gesamtheit aller vernünftigen Wesen teilnehmend und liebend umfaßt; und da das Christentum sich gerade jene zum Ziel setzt, so liegt auch allgemeine Humanität oder Menschenliebe, welche in jedem Menschen, so bald der Anlaß und die Möglichkeit eintritt, ihm dienen und helfen zu können, nur den Menschen sieht, in dem Geist der christlichen Moral. Dieses hebt keineswegs den vernünftigen Patriotismus auf, von welchem der Stifter des Christentums selbst das schönste Beispiel gegeben hat. Denn auch in dem kräftigsten Menschen kann sein Vermögen nie seinem Willen gleichkommen, und er muß daher, da er sich dem Kreise, an welchen er durch die Natur oder seine besondern Verhältnisse zunächst gewiesen ist, am nützlichsten machen kann, seine Thätigkeit auf diesen beschränken und ihn als die eigentliche Sphäre seines Wirkens betrachten. So entsteht der Nationalsinn und die Vaterlandsliebe. Mit dem Volk, mit dem Vaterlande, dem man angehört, hängen des Menschen eigentümlichste und heiligste Gefühle zusammen. Nun verhält es sich zwar mit Deutschland anders als mit England, Frankreich und andern europäischen Staaten. Es ist hinsichts seiner Regenten uud Verfassungen geteilter als jene Länder und hat daher auch keine Hauptstadt als gemeinsamen Mittelpunkt. Hat dies auf einer Seite die so häufige traurige Trennung der deutscheu Völkerstämme und selbst so viele blutige Kriege, die Deusche gegen Deutsche geführt haben, zur Folge gehabt, so sind doch auch die Vorteile unverkennbar, welche daraus für eine allgemeinere und freiere, namentlich wissenschaftliche Kultur hervorgegangen sind. Daneben darf man in dem gegenwärtigen Zeitpunkt hoffen, daß bei aller Verschiedenheit

der einzelnen Verfassungen dennoch der echte Patriotismus in der Anhänglichkeit an das angestammte Vaterland und an weise und gerechte Regenten immer tiefere Wurzel schlagen werde, nachdem alle deutschen Regenten das fremde Joch, unter dem sie eine Zeit lang seufzten, nach dem glorreichen Ausgang eines eigentlichen Nationalkampfs, abgeworfen und einen deutschen Bund gestiftet haben, der bestimmt ist, die Einigkeit zu erhalten und zugleich dem Mißbrauch der Gewalt in kleinen Staaten Schranken zu setzen. Nichts würde diesem edlen Zweck mehr entgegenwirken, nichts dem Emporkommen herrlicher Früchte aus der Blut- und Thränensaat der Vergangenheit so gefährlich sein, als der Versuch, bestehende Verfassungen zu untergraben und die Träume einer erhitzten Phantasie an die Stelle dessen zu setzen, was die Erfahrung bewährt hat. Denn wenn gleich in allen menschlichen Einrichtungen noch manches mangelhaft bleibt oder veraltert, so kann es doch nur durch die ruhigste Besonnenheit allmählich verbessert werden. Allen, welche das künftige Geschlecht zu bilden berufen sind, bleibt es daher doppelt heilige Pflicht, dafür zu sorgen, daß zwar, was in der neuen Begeisterung für das Vaterland nicht bloß erkünstelt oder erheuchelt, nicht bloß Wort und Gestalt ohne That und Geist ist, oder vorübergehender Mode angehört, sondern gesetzlich und rein sittlich ist, genährt und erhalten, aber zugleich recht klar gemacht werden, daß jede unbesonnene Neuerungssucht zu dem schrecklichsten aller Übel, die einem Volke begegnen können, der Revolution und der Anarchie führt, und daß es das größte Unglück wäre, wenn die große Lehre der Zeit, zu welchen Freveln und Greueln politischer Fanatismus verleiten kann, an dem jetzigen Geschlecht verloren gehen sollte.

1. Es giebt unstreitig einen Kosmopolitismus, welcher die Menschheit zu reformieren in hohen Worten sich anmaßt, und doch oft gerade am allerwenigsten wirkt. Man hat sich indes zu hüten, das, was in dem Begriffe wahr und in der Gesinnung achtungswürdig ist, ganz zu übersehen. Hat man doch hie und da schon über „allgemeine Menschenliebe“ zu spotten und den Haß gegen ganze Nationen, wohl gar gegen ihre Sprache zu predigen angefangen. Aber warum eines an sich so edlen, des Menschen so würdigen Gefühles spotten? Warum nicht, was allein darin fehlerhaft sein kann — die gleisnerische Affektation, die Ausartung in Schwäche oder Charakterlosigkeit, die thörichte Überschätzung des Fremden — bei seinem rechten Namen nennen? Der echte Weltbürgersinn, das Achten der Menschheit in jedem Menschen, wie fremd er uns auch sei in Abstammung, Sitte, Sprache und Bildung, ist offenbar der Geist und die Lehre des Christentums, und es kann kein Vorwurf für dieses sein, wenn es nichts von dem engherzigen Patriotismus weiß, von welchem ältere und neuere Völker nicht frei blieben, und daher alles, was nicht ihres Stammes war, als Barbaren feindlich behandelten, wenigstens verachteten. Hoch über diesem steht die christliche Philanthropie, die an dem Mißbrauch ihres Namens in neueren Zeiten eben

so unschuldig ist, als die wahre Aufklärung und die wahre Frömmigkeit an ihrer Ausartung. In Momenten des aufgeregten Gefühls sind allerdings leidenschaftliche Äußerungen zu entschuldigen, aber dennoch nie gut zu heißen, von wem sie auch kommen mögen. Glücklicherweise sind die, von welchen sie kommen, humaner in der Praxis als in ihren Worten.

2. Wo ein Volk, hätte es auch getrennte Wohnsitze, doch nur eine Verfassung, Regierung und Sprache hat, wie in England, Frankreich, der Schweiz u. s. w., begegnet sich der Nationalgeist mit der Vaterlandsliebe in gleichen Empfindungen, ja beides ist da im Grunde nur eins.

Aber auch bei aller Verschiedenheit der großen und kleinen Staaten deutscher Zungen ist dennoch ein solcher Nationalsinn gar wohl gedenkbar und ist von jeher mit der treuesten Anhänglichkeit an das besondere Geburtsland und das angestammte Regentenhaus verträglich gewesen. Denn diese Anhänglichkeit besteht ja nicht in einer parteiischen oder blinden Vorliebe für die Erdscholle, auf der man gerade das Licht erblickt hat und erzogen ist, wohl selbst für die kleinsten Sitten und Einrichtungen der Vaterstadt, oder in dem eigensinnigen Beharren bei entschiedenen Mißbräuchen. Eine solche bis zum Kindischen ausartende Anhänglichkeit an den Geburtsort und alles, was diesem angehört, an die Einrichtung, die man trotz ihrer Gebrechen doch nur darum vorzieht, weil man sie einmal kennt, sollte billig von der Erziehung weder beabsichtigt noch genährt werden. Sonst müßte diese es ja oft recht darauf anlegen, Abberiten erziehen zu wollen. Alles bewundern, was man zu Hause gewohnt ist, alles mäkeln, was einem fremd ist, wäre es auch selbst der bessere Dialekt, das bringt oft selbst Verständige um alle Liberalität und Gerechtigkeit der Gesinnung; hindert sie, aus der beengten Lage in eine glücklichere und freiere, als die heimische ist, überzugehen, und bringt sie so als freiwillige glebae adscriptos selbst um den frohen Genuß des vielgestaltigen Lebens. Der rechte Nationalsinn zeigt sich in der Achtung und Erhaltung der Grund- und Hauptzüge, welche das Gepräge eines Volkes ausmachen, und ohne welche sehr leicht der Kosmopolitismus zur Charakterlosigkeit werden kann.

Ganz etwas anders ist es, dahin zu wirken, daß der gesellschaftliche Verein, dem der Zögling künftig angehören wird, ihm vor allen wert und der eigentliche Kreis seiner Wirksamkeit werde; nicht um gerade alles darin unverändert und bei dem Alten zu lassen, sondern selbst um zum Emporkommen etwas beizutragen und das Fehlerhafte zu verbessern, wie dies ja das Bestreben aller weisen Regierungen ist. In dieser Hinsicht kann gerade das Lenken der Aufmerksamkeit auf die Gebrechen, auf das Zurückbleiben des Einheimischen, auf die Vorzüge des Ausländischen, den Patriotismus am meisten beleben.

Selbst wenn sich durch Gewalt oder politische Willkür die Regierung ändert, so wird der Freund des Vaterlandes oft gerade darin seinen vernünftigen Patriotismus am meisten bewähren, daß er es nicht verläßt, so bald er die Überzeugung hat und die Umstände es möglich machen, auf dem Boden, in welchem einmal seine ganze Thätigkeit gewurzelt ist, besonders unter mißlichen Umständen, am wohlthätigsten fortwirken zu können, da ja die Menschen, für die er bis dahin

gearbeitet, die Geschäftskreise, denen er sich gewidmet hat, dieselben bleiben und seiner gerade dann am meisten bedürfen. Der Verfasser darf, ohne Widerspruch zu fürchten, von sich sagen, daß er nach diesem Grundsatze selbst in der unglücklichen Trennung von dem ihm über alles teuren Staat gehandelt hat, ohne es bereuen zu dürfen. Auch darf er sich auf das beziehen, was in dieser Hinsicht in seinen 1808 geschriebenen Feierstunden über die Irreligion des knechtischen Geistes geschrieben ist.

3. Über das große Thema von der rechten Kultur des vaterländischen Sinnes und Geistes werde hier nur noch folgendes bemerkt:

a) Sie setzt voraus, daß der Erzieher die Eigentümlichkeit seiner Nation rein auffasse. Wir haben viele Schriften, welche die Charakteristik der Völker versuchen und brauchbare Ideen enthalten (s. S. 206). Am besten aber wird diese unmittelbar aus der Quelle der Geschichte geschöpft und den unsterblichen Denkmalen deutschen Geistes und deutscher Thatkraft abgelernt. Daß die Deutschen ihrer ursprünglichen Natur nach ein treues, biedres, dem Körper nach gesundes und starkes, dem Gemüt nach einfaches, Wahrheit und Recht liebendes, daß sie ein mutiges, tapfres, beharrliches, immer nach Freiheit ringendes, daneben ein bildsames, und besonders auch einer vielseitigen Bildung empfängliches Volk waren und sind; daß sie, was ihnen oft an Leichtigkeit und Gewandtheit abgeht, durch Fleiß, durch Gründlichkeit im Wissen, durch Herzlichkeit im Gesinntsein reichlich ersetzen; daß sie dem ursprünglichen Charakter nach gerecht sind gegen fremdes Verdienst, und was sie Vortreffliches irgendwo finden, sich anzueignen suchen, daß sie gleichwohl treu an ihrem Mutterlande und an ihren Fürsten hangen; — dies alles bestätigt sich überall, wo sich deutscher Geist und Sinn in seiner Reinheit offenbart. Wer diese Grundzüge genau beachtet, findet darin Andeutungen genug, worauf er es bei der Bildung der vaterländischen Jugend anzulegen habe.

b) Um aber zum Zweck zu kommen, wäre

α) ein ganz verkehrtes Mittel, Geringschätzung und Verachtung alles dessen zu erzeugen und zu nähren, was nicht deutschen Ursprungs ist und kein deutsches Gepräge trägt, oder das, was bei den Ausländern vorzüglich ist und worin sie uns durch Natur oder Verdienst übertreffen, in Schatten zu stellen, indes das Mittelmäßigste und Gemeinste, weil es vaterländisch ist, überschätzt wird. Mag dergleichen im Zustande der Leidenschaft einige Entschuldigung finden, wo man durch harte von Fremden veranlaßte Erfahrungen aufgeregt ist. Im Grunde ist und bleibt ein solches wütendes Volkstum eine wahre Undeutschheit des Sinnes. Weit würdiger hat Klopstock den echten deutschen Charakter, in der Parallele zwischen uns und den Engländern, bezeichnet:

„Wir sind gerecht, das sind sie nicht:
Wir ehren fremd Verdienst".

β) Ebensowenig sollte auf Tracht und besondre Sprachaffektation ein so hoher Wert gelegt werden. Es ist ja schon schwer zu bestimmen, in welcher Lebensperiode des deutschen Volks seine Eigentümlichkeit, wenn von solchen Äußerlichkeiten die Rede ist, gesucht werden soll. Die Sprache jedes Volks schreitet aber stets mit seiner Bildung fort. Man hat, durch die Überschätzung solcher Dinge veranlaßt, schon wiederholt geäußert, daß das deutsche Herz etwas anders sei, als deutsches Haar und der deutsche Rock, und daß zu fürchten steht, es werde eine in sich herrliche und heilige Sache, durch falsche Mittel gefördert, entweder eine Quelle thörichten Dünkels oder zuletzt ein

Gegenstand des Spottes werden. Daß eine solche verkehrte Richtung des sogen. Deutschtums selbst zu sträflichem Beginnen veranlassen, daß namentlich oft die besten Jünglinge durch Vorspiegelung von notwendigen, wohl selbst revolutionären Reformen und dem Beruf der Jugend sie zu fördern, hingerissen werden können, hat die Geschichte unsrer Zeit gelehrt, und was bei ihnen nur ein blinder Enthusiasmus für eine Chimäre war, ging nur zu oft von Feinden der bestehenden Ordnung aus, die in Deutschland gern die Scenen, die man in Frankreich erlebt hat, erneuert hätten, um nach ihrer Weisheit die Länder zu regieren.

γ) Solche Verirrungen sind nicht da zu fürchten, wo man sich darauf beschränkt, das jugendliche Gemüt durch die lebendige Darstellung alles Großen und Herrlichen, was in und durch unser Volk in alten und neuern Zeiten geschehen ist, zu begeistern. Die That spricht unverdächtiger als die Lobrede, und die Namen der edlen und kräftigen Menschen, die uns angehörten oder noch angehören, erinnern fast ohne Kommentar an das, was sie vollbrachten und kaum in einem andern Lande so unternommen und ausgeführt hätten. Deutsche Geschichte, deutsche Biographik, alles, was in Wissenschaft und Kunst deutscher Art ist, die Sprache selbst, die aus eignem Stamm erwachsene, dies Palladium unserer Freiheit und Unabhängigkeit, muß dem Erzieher den Stoff liefern. Auch in der Bildung des weiblichen Geschlechts kann es an Musterzügen in den Gemälden deutscher Frauen nicht fehlen. Genug ist in den neueren Zeiten für das alles vorgearbeitet. Man vergl. Schriften, wie des Predigers C. Niemeyers deutschen Plutarch, 1—4 T. und dess. Heldenbuch 1817; Kohlrausch, Geschichte der Deutschen, Elberfeld 1817, 2 T. und desselben Befreiungskrieg; Klein, Leben und Bildnisse großer Deutschen, 5. Bde. und das Pantheon der Deutschen, 3 Bde.; Zimmermann, Illustr. Geschichte des deutschen Volkes; Duller u. Pierson, Gesch. d. d. V.; Menzel, Geschichte der Deutschen; Rückert, Deutsche Geschichte; Giesebrecht, Gesch. d. d. Kaiserzeit. Ferner die Werke von Waitz, Raumer, Ranke, Archenholz, Häusser, Cösel, Eberty, Pierson, Hahn, Droysen, Müller, Freytag, Scherr, Riehl u. a.

δ) Es ist zwar jetzt weniger als vordem nötig, vor den Verführungen zu fremdartigem Sinne, zu fremden Sitten und Gewohnheiten zu warnen. Die vormalige Anglo- und Gallomanie und die Bewunderung ausländischer Erziehung ist seltener geworden. Man hat erfahren, wohin sie führt. Dennoch kann es in einzelnen Fällen und Familien noch nötig sein, auf die Folgen die Aufmerksamkeit zu lenken, wenn man sich dem Fremden zu unmännlich beugt und fügt, dienstbar und verbindlich macht, oder aus schnöder Gewinnsucht und eitlem Ehrgeiz mit Wohlgefallen trägt, was man vielleicht notgedrungen tragen muß.

ε) Damit aber die Versuchung zu einer sklavischen oder doch erschlafften Gesinnung, durch etwas dem ähnliches, was wir in furchtbaren Jahren der Unterjochung erfahren haben, nicht wiederkehre, muß endlich die Erziehung auch nicht versäumen, in jedem Zögling dem Vaterlande und namentlich dem Staate, dem er angehört, einen Verteidiger, wenn es not thut, zu erziehen. Man beschränkte dieses lange Zeit nur auf gewisse Stände. Erst durch die großen Erfahrungen der letzten Zeit ist man zu dieser Überzeugung gekommen, daß stets fortgehende allgemeine Übung und Wehrhaftmachung aller Waffenfähigen eine große Bürgschaft für die Ruhe und Sicherheit leiste und dabei minder drückend sei, als immer vergrößerte stehende Heere. Denn ein gemeinsamer Volksgeist kann die rechte Vormauer gegen neue Überwältigung sein, woher sie auch kommen möchte. — Die rechte Art, dazu vorzubereiten, kann hier nicht erörtert werden. Körperliche Übungen sind gut und nützlich. Aber sie machen es nicht allein. Auch Ungeübte in dem allen haben Wunder der Tapferkeit gethan, und ein Monat der Begeisterung hat Helden erzogen, wie sie jahrelange Qual und Anstrengung im Militärdienst nicht hervorgebracht hätte. Die Kraft des Geistes und

des Herzens, welches das Vaterland und seine Ehre in sich trägt, ist mehr als alle Körperkraft und Gewandtheit, so wenig diese versäumt werden darf. Der unbeholfene bei Büchern und unter Philosophen aufgewachsene, mit der Kriegskunst völlig unbekannte Kaiser Julian siegte in dem ungleichsten Kampf, unter den schwierigsten Umständen; pflanzte in drei großen Schlachten die römischen Adler jenseit des Rheins und befreite Gallien von der Herrschaft zahlloser Barbarenhorden. „Die spekulative Philosophie, — so urteilt der große britische Geschichtsschreiber Gibbon, — welche die Geschäftsmänner so geneigt sind gering zu achten, hatte seine Seele mit den edelsten Grundsätzen und den glänzendsten Beispielen erfüllt; hatte ihn mit Liebe zur Tugend, mit dem Durst nach Ruhm, mit der Verachtung des Todes erfüllt; die Gesetze der Mäßigung förderten vortrefflich die Strenge des Lebens im Felde, die Entbehrungen, die Versagungen. Er genoß, was der Soldat erhielt; er duldete keine Wärme in seinem Schlafzimmer während des rauhen, harten gallischen Winters; nach kurzem Schlaf stand er auf, besorgte das Dringendste, machte die Runde und stahl sich noch Augenblicke für die Wissenschaften. Das Studium der Beredtsamkeit, sonst an leere Schulübungen gewendet, machte ihn nur geschickt, alle großen Leidenschaften in der Armee durch die Kraft seiner Worte aufzuregen". „Gibbon." 3. T. K. 19.

h) Auch der alte Heldengeist, dem das Vaterland und die Freiheit mehr war als das Leben, muß bei allen Gelegenheiten geweckt und durch die Erinnerung an die großen Beispiele unserer Zeit aufgeregt werden. Auch in dieser hat es sich ja gezeigt, daß die Stimme des Vaterlandes, wie sie in den Versammlungen der Griechen und Römer so mächtig ertönte und selbst dem Ohr der Sterbenden ein lieblicher Klang war, ihre Stärke noch nicht verloren hat. Es hat wieder Mütter gegeben, die bei dem Anblick des ehrenvoll gefallenen Sohnes ausriefen: „Ich habe ihn dazu geboren!" oder die den Feigen wie jene Spartanerin straften: „Und du hast den Tod der Brüder überleben können?" wieder Väter, die auch den letzten hinzugeben bereit waren; und Bräute, die Sieg oder Tod zum Preis ihres Besitzes machten. — Auch ist tapferer Kampf wieder von den Fürsten mehr als vormals anerkannt und belohnt, und das Gedächtnis der für das Vaterland Gefallenen geehrt und geheiligt durch festliche Erinnerungstage und kräftig sprechende Denkmale ihrer Großthaten

incisa notis marmora publicis,
per quae spiritus et vita redit bonis
post mortem ducibus. Horat. c. 4, 8.

Auch dies machte es dem Erzieher leichter, neben der Liebe zu allem Guten und Schönen auch die Begeisterung für das Vaterland zu wecken. (Noch einiges hierüber bei der Schuldisciplin § 38.)

Über die ganze Materie vergl. man unter andern Garvens Gedanken über die Vaterlandsliebe und die Vorliebe für seine Provinz in größern Staaten; in den Versuchen über Gegenstände aus der Moral, (5 T., Breslau 1792 bis 1802), T. 2, S. 177 f.; Zimmermann über Nationalstolz, Zürich 1779, bes. Kap. 4—7; Sonnenfels, über die Liebe des Vaterlandes, Wien 1783; Dietz, Versuch über den Patriotismus, Halle 1785; Th. Abt, vom Tode für das Vaterland, in dem 1. T. seiner Werke. Mit besondrer Rücksicht auf deutschen Volkssinn; *E. M. Arndts Geist der Zeit, 1—3 T., Berlin 1807—1813; *J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation, Berlin 1808, Ausgabe von Professor Vogt, Langensalza, 1882. Beyer und Söhne. (Ihr Wert besteht unstreitig — wie schon die treffliche Recension in der Jenaischen A. L. Z. v. J. 1808, Nr. 261, bemerkt — mehr in dem edlen Geist und der ergreifen-

den Beredtsamkeit, als in einzelnen Vorschlägen, die besonders in pädagogischer Rücksicht sehr einseitig sind. Es muß sogar befremden, daß ein so tiefsinniger Weltweiser von einem gleichförmigen Unterricht aller jungen Deutschen und ihrer Entfernung aus allen Familienverhältnissen so viel erwarten und ähnliche Ideen mancher mehr wohlmeinenden als unterrichteten schweizerischen Pädagogen teilen konnte). Guts Muths, Was müssen Eltern, Erzieher und Lehrer bei der Erziehung der Jugend thun, um die Selbständigkeit unsres Volks zu sichern? Bibliothek für Pädagog. 1814, 1. Bd. Insonderheit sprach kräftige Worte an die deutsche Jugend in und nach den Zeiten der Gefahr, F. Jacobs in den beiden Schriften: Deutschlands Gefahren und Hoffnungen, an Germaniens Jugend, Gotha 1814, und Deutschlands Ehre, dem Andenken der im heiligen Kampfe Gefallenen 2c. Gotha 1814; Jahn, Deutsches Volkstum, Leipzig 1817.

Neuerdings: Über nationale Erziehung, vom Verf. der Briefe über Berliner Erziehung, Leipzig 1872; Schultze, Über nationale Erziehung, Breslau 1877.

137. Einfluß der Erziehung auf Familienliebe und Freundschaftssinn.

Das allgemeine Wohlgefallen, welches alles, was Mensch ist, ja selbst alle empfindenden Wesen liebend umfaßt, wird zwar auf der einen Seite durch die stärkere Anhänglichkeit an Landsleute, Verwandte und Freunde beschränkt, auf der anderen ist aber der Sinn für die engeren Familien- und Freundschaftsverbindungen sehr oft die Quelle jener allumfassenden Liebe geworden. In der Erziehung muß man auf jeden Fall diese auf jene gründen. Von den Eltern muß die erste Erweckung ausgehen. Es ist fast immer ihre Schuld, wenn sie von ihren Kindern nicht geliebt werden. Auch haben sie in den meisten Fällen Anteil daran, wenn es an Geschwisterliebe fehlt. Diese wird durch völlige Unparteilichkeit gegen alle Kinder begründet und durch Bewachung des guten Umgangstons, wie durch häufige Veranlassung gegenseitiger Gefälligkeiten erhalten. Auch der Erzieher kann hier auf mancherlei Art mitwirken[1]). Freundschaft ist eine zu freie, oft vom Zufall des Moments abhängige Empfindung, als daß sie sich veranstalten oder gebieten ließe. Es giebt aber eine Bildung des Gemüts, die für Freundschaft empfänglicher macht; und die Erziehung kann wenigstens manche Verirrungen in der Wahl der Freunde verhüten.

Anmerk. 1. Über Familiensinn. — Wie Liebe eigentlich nur da Wert und Dauer hat, wo sie auf Achtung beruht, so kann auch Familiensinn nur da emporkommen, wenigstens nur da Gutes wirken, wo eine Familie innerlich achtungswürdig, folglich reine Sitte, Tugendliebe, nützliche Thätigkeit in ihr herrschend ist. Aber da ist denn auch die Wirkung so groß, daß ein trefflicher Schriftsteller kein Bedenken trug, zu sagen: „er glaube kaum, daß der ein nichtswürdiger Mensch werden könne, der früh ein Gefühl für diese Seligkeit habe“. Schon der Gedanke, eine Familie unglücklich zu machen, wenigstens die Harmonie des

Hauses zu verstimmen, hält die Glieder selbst, und auch die, welche den oft verdächtig gewordnen und entheiligten Namen der Hausfreunde führen, von manchen Schritten zurück, die sich die Leidenschaft, wenigstens Mangel zarter Schonung des guten Rufs sonst wohl erlauben würde. Aber eben dieser Gedanke treibt auch zu nützlicher Thätigkeit an. An der Spitze einer Familie zu stehen, ihr Unterhalt zu schaffen, sie zu schützen, zu regieren, zu bilden, zusammen zu halten, ihr Freude zu geben: das alles fordert eignen Wert, den man sich erwerben muß. — Zur Beförderung dieses Sinnes gehört

a) eignes reges Interesse an den Kindern von seiten der Eltern; Aufmerksamkeit auf sie, verständige Sorge für ihr Wohl, nicht bloß kindische sinnliche Liebe und noch weniger Verzärtelung; in reiferen Jahren auch eine dem Alter angemessene Behandlung. Behandelt man erwachsene Jünglinge und Töchter zu lange als Kinder, so kann selbst in den besseren Gemütern die Elternliebe abnehmen, das Haus drückend werden, bei Schlechteren sogar Bitterkeit entstehen.

b) Strenge Unparteilichkeit. Ungerechte Zurücksetzung des einen vor dem andern verdirbt oft beide. Eben darum ist in vielen Familienkreisen so wenig reine Freude. Gleiche Stärke der sinnlichen Zuneigung und des inneren Wohlgefallens läßt sich zwar nicht erzwingen; auch ist das Verdienst zu ungleich; aber Gerechtigkeit ist Forderung und Werk der Vernunft.

c) Parteilosigkeit der Eltern fördert wenigstens zum teil die Geschwisterliebe. Gebieten läßt auch sie sich nicht; aber es ist schon viel gewonnen, wenn man erreicht hat, daß ein bescheidner und humaner Ton und herzliches Wohlwollen unter Geschwistern herrscht. Grobe Familiarität erstickt die edlere Liebe. Ferner läßt es sich oft veranstalten, daß unter mehreren Kindern des Hauses eines des andern bedürfe, das jüngere dem älteren mit anvertraut werde; denn dies erzeugt Anhänglichkeit.

d) Der Erzieher wird umsomehr zur Weckung und Nährung dieses Sinnes mitwirken, je mehr er sich als Familienglied betrachten darf. — Die Veranstaltung kleiner Familienfeiern wird um so bessere Eindrücke machen, je mehr die Kinder bemerken, daß er selbst mit eignem Interesse, nicht bloß für die Gebühr dazu thätig ist.

Mehr über diesen Gegenstand findet man in dem Abschnitte von den Pflichten der Eltern.

2. Über Freundschaftssinn. So oft Kinder von Freunden und Freundinnen reden, so ist doch das, was sie an einander bindet, kaum Freundschaft zu nennen; sie haben nur Gespielen und noch keine Freunde. Es ist kindische, oft sinnliche Anhänglichkeit, Gewöhnung an einander, oft ein bloß eigennütziges Interesse, und eben darum so unbeständig, so leicht aufgelöst, verdrängt, in das entgegenstehende Gefühl verwandelt. Erst mit dem reiferen Alter wird das Gemüt eigentlicher Freundschaft empfänglich. Die Erziehung kann allerdings

a) durch Kultur der Anlage dazu vorbereiten; wenigstens indirekt durch Beförderung der Tugenden, die aller echten Freundschaft zum Grunde liegen: des reinen Sinnes, der Uneigennützigkeit, Wahrheit und Offenheit, der Festigkeit des Charakters, verbunden mit Feinheit der Empfindungen und Delikatesse der Äußerungen. Wer Egoisten erzieht, oder dem schon vorhandnen Egoismus nicht gehörig entgegenarbeitet, darf nie hoffen, zur Freundschaft zu bilden. Die Erziehung kann

b) die Verirrung des sich regenden Triebes nach Freundschaft zuweilen verhüten. Die besten Seelen wählen oft falsch. Doch hüte man sich, zu schnell,

wenn nicht eigentliche Gefahr da ist, die Wahl zu stören. Es schadet nicht, daß der junge Mensch seinem Urteil aus eigner Erfahrung mißtrauen lerne. Gerade die heißen Freundschaften gehen oft am ersten in Kälte über. Doch können auch Erinnerungen, „erst zu prüfen, nicht zu heiß anzufangen u. s. w." ihren Nutzen haben; gesetzt, der Zögling lernte, wenn er von seinem Irrtum zurück gekommen ist, daraus auch nur so viel, daß sein Führer oft richtiger sehe. (Xenophon, Mem. Socr. II, 4—6 und Cic. de amicitia, c. 17.)

c) Freundschaften stiften gelingt dem Erzieher selten. Zuneigung und Abneigung will nicht geboten sein; wo Beschränkung der Gefühle geahndet wird, widerstrebt der innere Mensch. Aber es lassen sich doch unvermerkt Verbindungen herbeiführen; und aus dem Gewöhnen an einander entsteht oft Freundschaft. Wo sie dann rechter Art ist, wird sie die Quelle der schönsten Tugenden: der Treue, Beharrlichkeit, Thätigkeit, selbst der Aufopferung für fremdes Wohl.

138. Einfluß der Erziehung auf Geschlechtsliebe.

Die Geschlechtsliebe liegt dem ersten Anblick nach außer den Grenzen der Erziehung. Es scheint, sie habe eine Periode mit dem Geschlechtstriebe, und dieser gehört in das Alter der Reife, wo der Mensch der fremden Hilfe entwachsen sein sollte. Allein teils ist diese Ordnung der Natur, welche bei unsern germanischen Vorfahren stattgefunden haben mag, (sera juvenum Venus eoque inexhausta pubertas. Tacit.) aus unserer Welt verschwunden; teils würde auch da, wo sie bei einzelnen noch statt fände, eine gewisse Vorbereitung auf die so entscheidende Epoche, wo der gewaltigste aller sinnlichen Triebe hervorbricht, von der äußersten Wichtigkeit sein. Die Hauptsorge der Erziehung sei in dieser Hinsicht Bewahrung der Phantasie, von der fast alles Übel ausgeht, und Verhütung ansteckender Verbindungen mit verdorbnen Menschen; Erhaltung eines Vertrauens, das dem Erzieher nicht leicht etwas, was in der Seele vorgeht, ganz verbirgt, und Lenkung der erwachenden Neigung zu dem andern Geschlecht auf ein reines Ideal, wodurch der Tugendsinn geschützt und die Seele mit tiefem Abscheu gegen das Laster erfüllt wird. Selbst ein ausgewählter Umgang beider Geschlechter kann hierzu wirksam sein, wenn nur bei allen die Sinne aufregenden Vergnügungen Vorsicht angewendet wird und alle Familiaritäten als etwas schon die guten Sitten Beleidigendes betrachtet werden.

Anmerk. 1. Nach allgemeinen Regeln läßt sich hier nicht verfahren. Man hat eben so viel Ursache, sich zu wundern, wie die auf Geschlechtsliebe Beziehung habenden Gefühle bei einigen so spät, bei andern so früh, selbst unter ähnlichen Umständen, erwachen. Den meisten Anteil daran hat unstreitig, neben dem Temperament und der ganzen körperlichen Konstitution und Organisation, die lebhaftere oder schwächere Phantasie. Sehr späte Entwickelung des Geschlechtstriebes ist übrigens zuweilen die Ursache, daß er im Alter der Reife nur um so mächtiger werde.

2. Die Geschlechtsliebe, so wenig man sie mit der sinnlichen Wollust

verwechseln muß, bleibt doch immer ein Gemisch geistiger und sinnlicher Gefühle und Empfindungen. Die Erziehung muß sich also auf beide Einfluß zu verschaffen wissen.

a) Das Sinnliche wird gefährlich, wenn es stärker als die Vernunft und dem Sinne für das Moralische ganz entfremdet, vorherrscht, und wenn der Phantasie, bei dem Gedanken an ein anderes Geschlecht keine andern Bilder, als die des körperlichen Genusses vorschweben. In diesen Fall kommen junge Leute durch nichts so leicht, als durch schmutzige Bücher, Bilder, Gespräche und Gesellschaften. Der bloße Naturtrieb wird die Phantasie zwar auch aufregen, aber nie in dem Grade wie jene beflecken. Es ist indes eben so schwer als wichtig, jeder schädlichen Einwirkung auf sie zu wehren, da im gesellschaftlichen Leben der Veranlassungen dazu unzählige sind. Sogar auf das Volk wirken unsre gemeinen Schau- und Marionettenspiele und Spielzeuge auch von dieser Seite äußerst nachteilig, in die man gleichwohl Kinder oft so unbedachtsam führt.

Auch die Einsamkeit ist in der kritischen Lebens- und Entwicklungsperiode des Jünglings gefährlich, denn sie setzt die Einbildungskraft in zu lebhafte Thätigkeit und führt leicht zu unnützen Grübeleien und schädlichen Träumereien. Es ist tief aus der menschlichen Natur und Erfahrung geschöpft, wenn Rousseau sagt: „Man sage, was man will: von allen Feinden, die einen jungen Menschen angreifen können, ist der gefährlichste und der einzige, den man nicht entfernen kann — er selbst. Dieser Feind ist gleichwohl meist nur durch Schuld einer vernachlässigten oder zu wenig aufmerksamen Erziehung gefährlich. Nur durch die Einbildungskraft werden die Sinne erweckt. Wäre nie ein wollüstiger Gegenstand in die Augen gefallen, nie ein unehrbarer Gedanke in den Geist gekommen; so würde vielleicht nie das vorgebliche Bedürfnis empfunden sein. Der Jüngling wäre ohne Versuchungen, ohne Kampf, ohne Verdienst keusch geblieben. Man glaubt nicht, was für heimliche Gährungen gewisse Lagen und gewisse Anblicke in seinem Blute erregen, ohne daß er selbst die Ursache dieser ersten Unruhe, die nicht leicht zu stillen ist, zu entwickeln weiß. Es ist indes unmöglich in unsrer Welt, es ist nicht einmal ratsam, ihn immer in jener heilsamen Unwissenheit zu lassen. Die schlimmere Klippe für die Jugend ist, halb unterrichtet zu sein. Die Erinnerungen an gewisse Gegenstände folgen in die Einsamkeit, bereichern sie wider Willen mit Bildern, die sehr oft verführerischer sind, als die Gegenstände selbst. Suchet daher vor allem den Jüngling vor sich selbst zu bewahren". S. Emil 4tes Buch, und vergl. Zimmermann über die Einsamkeit, T. 2, K. 6, S. 48 ff.

Der Vorschlag, die Gewalt des sinnlichen Triebes bei Jünglingen durch eine recht absichtliche Diversion, z. B. durch Erweckung der Neigung zur Jagd, oder zu Gartenbau, Naturwissenschaft, Musik zu mäßigen, ist wenigstens bei einzelnen Subjekten gewiß nicht verwerflich. Sehr wißbegierige und wissenschaftliche schützt selbst die höhere geistige Thätigkeit.

b) Das Geistige und Sittliche in der Geschlechtsliebe, die Sehnsucht nach inniger Vereinigung mit einem Wesen, welches die sittliche Grazie schmückt, muß in den Jahren der Reife eher genährt, als unterdrückt werden. Man muß dem Jüngling und dem Mädchen es nicht verbieten wollen, es nicht zur Sünde machen, zu lieben. Man muß vielmehr tugendhafte Liebe als Fundament des Familienglücks und als das Begehrungswürdigste darstellen, was aber durch eigne Tugend und durch nützliche Thätigkeit verdient werden müsse. Dazu dient besonders bei Jünglingen

α) die Erfüllung ihrer Seele mit tiefem Abscheu vor der bloß tierischen Wollust, die zum Laster und so oft zum Elend führt. Man hüte sich daher vor allem Leichtsinne, wenn von Verletzung der Unschuld oder gar der ehelichen Treue die Rede ist; nenne die Laster und die Lasterhaften bei ihren alten wahren Namen,

nicht bei den mildernden, welche die gesunkene Sittlichkeit erkünstelt hat: rede von Buhldirnen und Huren, nicht von Lust- und Freudenmädchen u. s. w. — Man veranstalte auch wohl den Anblick des Elends, wohin das Laster führt, in Krankenhäusern, Charitéen, und lasse die oft noch schrecklichere Verzweiflung verführter Unschuld, die ein Verführer auf sein Gewissen ladet, anschauen. Daneben kann

β) besonders bei denen, welche für Liebe früh empfänglich sind, allerdings das, was Rousseau für das einzige Verwahrungsmittel hielt, die Erweckung eines Ideals, was nun in der wirklichen Welt gesucht sein will und immerhin recht hoch idealisch sein mag, von Nutzen sein. Die etwa zu fürchtende Schwärmerei verliert sich bald und macht auf keinen Fall den Menschen schlechter. Solch ein hohes Ideal von dem Verein körperlicher und moralischer Schönheit kann sogar den auf dem Wege der Tugend wankenden Jüngling standhaft machen, jedem verführerischen Reize zu widerstehen. Auch insofern sind Richardsons Romane bei weitem nicht so schädlich, als man hier und da gemeint hat. (S. oben § 143, Anm.) Die, welche die Liebe und das Verliebtsein mit gar zu lebendigen Farben darstellen, sind es weit mehr, wenn sie daneben auch noch so viel Tugend predigen. Und das thun doch unsre gelesensten Schriftsteller. — Auch

γ) der vorsichtige Umgang mit gebildeten und unverdorbenen jungen Frauenzimmern, das eigentliche Familienleben, ist ein treffliches Bewahrungsmittel reiner Sitten.

Man vergleiche über diesen Gegenstand: Venus Urania von Ramdohr, 3 T., Leipzig 1798, und Zimmermann i. a. Werk, T. 1, K. 4, und T. 2, K. 7; besonders aber in pädagogischer Rücksicht das ganze 4te Buch in Rousseaus Emil. Läßt sich gleich nicht alles nachahmen, so liegen doch Maximen zum Grunde, die auf die richtigste Menschenkenntnis gebaut sind, und die man mit den geringsten Modifikationen angewendet zu haben nie bereuen wird.

139. Vereinbarung der Bildung zu äußerer Wohlanständigkeit und Höflichkeit mit der moralischen Charakterbildung.

Menschenachtung und allgemeines Wohlwollen, verbunden mit der innern Bildung des moralischen Gefühls, sind die einzig reinen Quellen der äußeren Sittenbildung und Höflichkeit[1]). Und nur so fern sie daraus entspringt, darf sie als ein Teil der moralischen Erziehung betrachtet werden. Denn sie mag sich nun in der allgemeinen Beobachtung des Wohlanständigen, Üblichen und Schicklichen, welcher die Ungezogenheit, Grobheit und Plumpheit (Rusticität) entgegensteht, äußern;[2]) oder sie mag sich in gewissen konventionellen Zeichen der Achtung zeigen: es darf doch nichts bei ihr beabsichtigt und zu ihrer Hervorbringung kein Mittel angewendet werden), das mit den ewigen Gesetzen des Sittlichen im Widerspruch steht; woran man aber bei der in der großen und feinen Welt üblichen Erziehung viel zu wenig denkt[3]). Billig sollte man nichts thun, als Kinder darauf führen, wie sich der innere Sinn für das Sittliche und für die Humanität in den verschiedenen Verhältnissen des äußeren gesellschaftlichen Lebens gestalte[4]). Vor der zu frühen Einführung in die Gesellschaft vom sogenannten feinen Weltton, sollte man sie so lang als möglich be-

wahren.[5]) Wenn dieser Zeitpunkt eintritt, so wird bei einer durch richtige Prinzipien geleiteten Erziehung der Charakter hoffentlich fest genug sein, um so wenig Thorheiten, als Falschheit und Heuchelei nachzuahmen.[6])

Anmerk. 1. Wer wirklich moralisch gebildet ist, der begeht ganz gewiß keine eigentlichen Unhöflichkeiten, wiewohl ihm konventionelle Unschicklichkeiten begegnen können. Der bescheidne Sinn bewahrt ihn, sich nie unbescheiden vorzudrängen; die Achtung andrer Menschen, auch der geringsten, läßt nie etwas thun, was andere beleidigen oder kränken, das herzliche Gutmeinen und Wohlwollen läßt nie unachtsam auf das werden, was andern Vergnügen machen könnte. Wer aber so handelt, hat sich schon das Wesentlichste der wahren Höflichkeit angeeignet. Seine Worte sind vielleicht nicht immer ausgesucht, seine Gebärden nicht immer studiert; aber der Ausdruck des Wohlwollens verschönert alles. Kinder aus ärmeren Ständen übertreffen in jenen wesentlichen Tugenden die Vornehmen oft weit, und der Sohn des Handwerkers, Schulmeisters, Predigers ist oft ungleich höflicher, als der vornehmste Junker.

2. Junge Leute, besonders Knaben, die sich zu fühlen anfangen, auch durch äußeren Wohlstand, oder durch ihre ganze Lage in einer gewissen Unabhängigkeit zu sein meinen, haben oft einen recht starken Hang zu Roheit und Nichtachtung andrer Menschen; nehmen auf Verhältnisse gar keine Rücksicht; berechnen bei allem nur ihre Bequemlichkeit und ihr Vergnügen; halten sich über alles auf; maßen sich über alles das erste Urteil an, und werden, besonders wenn ihrer viele beisammen sind, bis zum Unerträglichen übermütig und beleidigend. Auf Akademien und in manchen Garnisonen, so wie in Fabrikstädten springen die Wirkungen dieses rohen Jugendsinnes am meisten ins Auge. Man ist geneigt, es zum Geist unsrer Zeit zu rechnen. Geklagt ist aber darüber in allen Zeitaltern. — Daß man wenigstens diesen Fehlern nicht nachsehe, ihnen vielmehr beim ersten Ausbruch den Krieg ankündige! Auch hier gilt: Opprime, dum nova sunt, subiti mala semina morbi. — Principiis obsta; sero medicina paratur, cum mala per longas convaluere moras. Ovid.

3. In der großen und feinen Welt setzt man auf die äußere Politur einen so hohen Wert, daß man besonders den Jünglingen und Mädchen, die sich gut produzieren können, dafür eine Menge der wesentlichen Vorzüge des Geistes und Herzens erläßt. Eben daher kommt es auch, daß man jungen Leuten nicht früh genug diese Feinheit und Glätte der äußeren Sitten geben, und, da man die Gesellschaften der feinen Welt für die beste Schule der Sittenbildung hält, sie auch nicht früh genug in diese Gesellschaften einführen zu können meint. Wenn man aber eben diese Gesellschaften, selbst die besten nicht ausgenommen, mit dem vergleicht, was Kinder, und selbst Jünglinge und junge Mädchen sein, wie sie denken, wie sie empfinden und handeln sollen; wenn man die Grenzlinie beachtet, welche die Natur so weislich zwischen ihnen und Personen des reiferen

Alters gezogen hat, und welche hier gänzlich verrückt wird; wenn man den unaussprechlichen Schaden berechnet, welchen eine zu frühe äußere Kultur und namentlich der künstlich verfeinerte Umgang der beiden Geschlechter, den man unter dem Namen der Galanterie kennt, tausend gegen einmal stiftet: so wird man nichts Anders wünschen können, als daß in dem früheren Alter die natürliche Höflichkeit allein, und erst in dem reiferen die konventionelle Verfeinerung (Urbanität) verlangt und bezweckt werde. Dadurch wird der sittliche Charakter gesichert.

Man vergl. damit Heidenreich, Maximen für den geselligen Umgang, Leipzig 1801; Derselbe, über die Möglichkeit, feine Lebensart mit Redlichkeit des Charakters zu vereinigen; in den Betrachtungen über die feine Lebensart, nach dem Franz. des Abts Bellegard, 1804; Duclos, Betrachtungen über die Sitten unsrer Zeit.

Wie wahr ist doch, was der letzt Angeführte S. 60 bemerkt:

„Die unglücklichste Wirkung der sogenannten Höflichkeit ist, daß sie die Kunst lehrt, der Tugenden überhoben zu sein, welche sie nachahmt. Man flöße uns in der Erziehung Menschlichkeit und Wohlthätigkeit ein, und wir werden Höflichkeit haben, aber keines Höflichseins bedürfen.

„Gesetzt, wir haben die nicht, die sich durch Grazie ankündigt, so werden wir diejenige haben, welche den rechtschaffnen Mann und den Bürger ankündigt; wir werden nicht nötig haben, zu der Falschheit unsre Zuflucht zu nehmen.

„Anstatt die Kunst zu gefallen, verstehen zu müssen, wird es genug sein, nur gut zu sein; anstatt falsch sein zu müssen, um den Schwachheiten andrer zu schmeicheln, wird es hinreichen, nur nachsichtig zu sein.“

4. Zur Beobachtung des Anständigen, Schicklichen und Üblichen (oder zu dem, was man die Artigkeit zu nennen pflegt), können ebenfalls schon Kinder im frühen Alter gewöhnt werden: denn man kann ihnen die Gründe davon begreiflich machen. Daher versäume man dies auch schon in ihren jüngeren Jahren nicht, da es zumal größtenteils die Sache der Gewöhnung ist.

Dahin gehört namentlich:

a) Das Anhalten zur Reinlichkeit an Körper und Kleidung, durch frühe Erweckung des Ekels, nicht gegen das, was nicht ekelhaft ist, z. B. Tiere, Insekten u. dgl., desto mehr aber gegen alle vermeidliche Unsauberkeit und gegen Schmutz. — Adhibenda est munditia non odiosa, neque exquisita nimis; tantum quae fugiat agrestem et inhumanam negligentiam. Cic. de offic. 1, 36, vergl. Epict. Dissert. ab Arriano digest. VI, 11.

b) Die Gewöhnung zur Schamhaftigkeit, auch gegen sich selbst, mehr durch That und Beispiel, als durch viele Worte. Verba movent, exempla trahunt.

c) Die Beobachtung des Schicklichen im Anzuge ohne Ziererei. Naturam sequamur, et ab omni, quod abhorret ab oculorum auriumque approbatione, fugiamus. Status, incessio, sessio, accubatio, vultus, oculi manuum motus, teneant illud decorum Quibus in rebus duo maxime sunt fugienda: ne quid effeminatum aut molle aut ne quid durum aut rusticum sit. Removeatur a forma omnis viro non dignus ornatus, et huic simile vitium in gestu motuque caveatur. — Eadem ratio est habenda vestitus in quo (sicut in plerisque rebus) mediocritas optima est etc. — Man lese die ganze schöne Stelle beim Cicero, de offic. I, 35—41, und

vergl. damit Garvens Anmerkungen zu dem ersten Buche, S. 73—185; auch 228—233.

d) das Milde und Besonnene im äußeren Betragen, so bald Achtung verdienende Personen zugegen sind, und die Aufmerksamkeit auf sich selbst, um nicht durch Lautsprechen, Schreien, Lärmen, Poltern, Werfen und andre Ungeberdigkeiten Mißfallen zu erregen.

e) Die Anständigkeit bei der Mahlzeit, wovon die angenommenen Gesetze bekannt genug sind.

f) Die wachsame Aufmerksamkeit auf das, wodurch andern, besonders älteren Personen, ein Dienst geleistet, eine Mühe erspart werden kann.

g) Die Gefälligkeit und der angenehme Diensteifer auch gegen Untergeordnete, verbunden mit einer gewissen Freimütigkeit, Natürlichkeit, Gewandtheit, die nichts Affektiertes oder Gesuchtes hat, was nur sich will bemerklich machen.

h) Ein gewisses Gefühl des Liberalen und Schicklichen im Reden und Schweigen, im Stehen und Sitzen, im Bleiben und Gehen, im Fragen und Antworten, im Annehmen und Abschlagen, im Geben und Nehmen.

i) Besondere Sorgfalt verdient auch im gesellschaftlichen Umgange die Sprache. An eine reine, richtige und angenehme Aussprache sollten Eltern und Erzieher ihre Kinder schon früh gewöhnen, und jeden Fehler im Sprechen sogleich verbessern, aber sich selbst auch nicht die kleinste Nachlässigkeit darin verzeihen. Dies gehört recht eigentlich zur feinen und höheren Bildung, und ist doch so selten!

Eine bestimmte Anweisung und Belehrung über diese Punkte kann wenigstens die Aufmerksamkeit erwecken. Allein thut sie es nicht, so wenig als die gewöhnliche Ermahnung: „fein artig zu sein," die höchstens gezwungen, steif und verlegen machen kann. Gewöhnung muß das beste thun. Ein gewisses Abrichten in früheren Jahren zu dem, was irgend einmal doch Sitte werden muß, ist nicht so schlimm, als es klingt. Es erspart unendlich viel Ermahnen und Schelten. — Unter den Sittenbüchern sind allenfalls für angehende Erzieher brauchbar, außer Erasmus, de Civilitate morum: Campe, Sittenbuch für Kinder, Braunschweig 1814, französisch 1788; Ernesti, Lehren der Höflichkeit, des Wohlanstandes 2c., Coburg 1788; Dolz, Anstandslehre für die Jugend Leipzig 1815.

5. Die konventionelle Höflichkeit oder frühe Nachahmung des Tons und der Sitte der großen und feinen Welt gefällt der Eitelkeit mancher Eltern an ihren Kindern, und schmeichelt ihr, scheint mir aber in die große und feine Welt, nicht in die Kinder- und Jugendwelt zu gehören, und ich sage zwei erfahrnen Männern von Herzen nach: „Wenn Knaben und Mädchen im vierzehnten Jahre schon so galant sind, daß sie in Gesellschaften von großem Ton gern gesehen werden und da die Ehre der Erwachsenen genießen: dann — gute Nacht Erziehung, Bildung des Herzens und Verstandes! Die Welt hält sie dann schon für erzogen; sie selbst halten sich dafür; ihre Erzieher erscheinen ihnen als unerträgliche Pedanten, und die Gesellschaften sorgen dafür, sie in diesem Wahn zu bestärken."

Mit Beziehung auf das, was darüber von Rousseau im Emil besonders

Band X, S. 569 f.; XII, 355 und XV, 103 der deutschen Übers. im Rev. W.; desgl. in den Pädag. Unterh., 1. Jahrg. S. 896—946, 2. Jahrg. S. 145, 3. Jahrg. S. 507—518; in Resewitz Gedanken zc. 2. Tl. 4 St. S. 3 und 5. Tl. 3 St. S. 150; in Campens Erziehungsschriften, 1. Tl. S. 149 in der nötigen Erinnerung von dem Verfasser und von Zollikofer, daß die Kinder Kinder sind und als solche behandelt werden sollten, desgl. von Villaume im Revis. W. X. Tl. S. 569 über die äußere Sittlichkeit der Kinder, wie mich dünkt, unwiderleglich wahr und kräftig gesagt ist, sei hier nur dies Wenige bemerkt:

a) Es ist schon ein schlimmer Erziehungsfehler in den mittleren und höheren Ständen, daß überhaupt Kinder zu früh aufhören, Kinder zu sein, und gerade wie Erwachsene genannt und behandelt werden. Unwissende, ungezogene, hilflose, nichts Eignes habende Geschöpfe nennt man Herren, Herren von, in und zu, nennt man gnädig! Eltern selbst können zuweilen in Briefen an kleine Knaben das Hochwohlgeboren nicht unterdrücken; diese bekommen das Recht zu befehlen und zu herrschen schon im Flügelkleide. Und dann sollen sie doch wieder dem Lehrer glauben, daß sie noch nichts sind, noch nichts wissen, noch nichts zu befehlen haben, noch unter der Zuchtrute stehen! — Aber wie verhütet man das alles? Wer kann gegen den Strom?

b) Die Folge des ersten Fehlers ist, daß man sie viel zu früh in die Zirkel der Erwachsenen einführt, nicht etwa um belehrt zu werden, um ihren Abstand fühlen zu lernen, um den älteren Personen aufzuwarten, kleine Dienste zu thun; sondern um ihre Rolle zu spielen, sich bedienen zu lassen, die Konversation oder die Partie zu machen, keinen Tanz zu versäumen, bewundert zu werden, und was des Unwesens mehr ist. „Man will — sagt Arndt sehr wahr — man will sich gar zu gern eitel in ihnen spiegeln und reizt sie zu witzigen Worten und zur Unterhaltung, und freut sich, wenn sie fein, frech und naseweis sind. Ich erinnere mich des gescheiten Ausspruchs eines sonst eben nicht gescheiten Alten. Er behauptete, er sei sehr unglücklich geboren; als er jung gewesen, habe er schweigen müssen, und als er alt geworden, haben die Jungen das Wort allein bekommen. So spielen, so spazieren, so plaudern, so trinken unsre Knaben mit uns, thun alles mit Absicht, buhlen um Beifall, kokettieren beim Tanz mit den kleinen Dirnen u. s. w.“ (Fragmente über Menschenb. I. Tl., S. 205). — Große Gesellschaften sind doch in der Regel auf nichts weniger, als auf die Bedürfnisse der Kinder berechnet. Alle Leidenschaften treiben darin ihr freies Spiel. Das Kind sieht, hört tausenderlei, was es mißbrauchen kann und wird, und empfängt die unglückliche Frühreife, die Geist und Leib zerstört. Allerdings bekommen junge Leute da Politur, lernen sprechen, sich benehmen, sich produzieren, verlernen blöde sein und rot werden; werden geschwätzig, vorlaut, naseweis, zudringlich, absprechend, oder pretiös, affektiert, spröde, anmaßend. Freue sich, wer kann, dieses Gewinns!

Bündig ist dieser Gegenstand behandelt in den (Schuberoffschen) Materialien zur Beantwortung der Frage: Soll man Kinder mit in Gesellschaft nehmen? Jena 1794.

c) Noch bedenklichere Folgen der frühen Einführung in die große Gesellschaft sind:

α) Gewöhnung an Müßiggang und Unthätigkeit, die oft noch zu etwas Schlimmeren führt. Man beobachte nur Kinder, die sich in Assembleen und auf Bällen, oft von 5 Uhr abends bis nach Mitternacht, herumtreiben. Eltern wissen nicht, was sie thun, wenn sie ihren Kindern sehr viel Gelegenheit

verschaffen, in so große Gesellschaft, wo das Familienleben aufhört, zu kommen. Als ob die Erwachsenen Lust haben könnten, sich mit fremden Kindern die Zeit lang werden zu lassen! Würden denn diese Eltern, die dies von andern verlangen oder voraussetzen, selbst Lust dazu haben? Oder giebt das schon Bildung, daß der junge Mensch hinter dem Spieltische steht, oder einen Fächer aufhebt, oder sonst tödliche Langeweile hat?

β) Verlust des Geschmacks an allem Ernsthaften, und gänzliche Vereitelung des Sinnes, die weit unheilbarer als eine einzelne Verirrung der Leidenschaft ist.

γ) Ein Hauptteil des feinen Betragens ist das gegenseitige Benehmen der beiden Geschlechter.

Geschlechtsliebe gehört zur Bestimmung des Menschen (§ 138). Soll sie zu dauerhaftem Glücke führen, so ist zu wünschen, daß sie nicht vor der physischen und moralischen Reife erwache. Man wird dann noch immer genug zu thun haben, die Neigung in Ordnung zu erhalten. Durch die überfrühe Gewöhnung zum galanten Umgange befördert man jenes unfehlbar. Knaben und Mädchen, die unbefangen im engeren Familienkreise mit einander umgehen, spielen, scherzen, und kaum an die Verschiedenheit des Geschlechts denken, treten hier als Liebhaber und Liebhaberinnen, als Braut und Bräutigam auf, treiben Mienenspiele, suchen das Geheimnis, schmeicheln und werden geschmeichelt. Die Phantasie wird auf das höchste gespannt; aus Natur wird endlich oft Unnatur in jedem Sinne des Worts.

Und dann wundert man sich, wenn bei so galanter Kinderzucht wenig gelernt wird; wenn solche Kinder schon so oft Launen haben und nicht wissen, was ihnen fehlt; wenn ihnen das Haus zu eng wird; wenn ihnen Umgang mit verständigen Leuten Kopfweh macht; wenn sie nach jedem Ball eine Woche lang nur darum mit ihren Freunden und Freundinnen zusammen sein mögen, um die Geschichte des Balls zu wiederholen und den Anzug und die nächsten Engagements zu besprechen! Wie können vernünftige Eltern so blind sein, zu glauben, daß ihr Moralisieren das alles wieder in Ordnung bringen werde?

6. Sollen also junge Leute, besonders in den höheren Ständen, gar nicht für die feinere Sitte gebildet werden? — Allerdings mag auch dies geschehen! Zunächst kann dazu schon dienen, sie zuweilen in große Zirkel zu führen, damit sie sehen, wie wenig sie da noch an ihrer Stelle sind; dann auch, damit sie das tölpische Wesen und die alberne Blödigkeit ablegen, die manchem Menschen durchs ganze Leben anhängt und ihn plagt; damit sie lernen, daß ein Mensch sich nicht vor Menschen, wären sie auch noch so vornehm, zu fürchten habe; damit ihnen, mit einem Worte, das ganze Wesen und Treiben der höheren Gesellschaft alltäglich werde. — Dann hat aber auch der Ton der feinen Welt seine gute Sitte; und die vollendete Bildung verschönert den sittlichen Wert eines Menschen, wenn dieser fest genug gegründet ist. Jünglinge können stufenweise darauf geführt werden; Töchter lernen es am besten von verständigen und edlen Müttern. Auch kann natürlich von Vätern hier mehr, als von gewöhnlichen Hauslehrern erwartet werden.

Materialien dazu giebt der vorsichtige Auszug aus des Weltlings — Chesterfields Briefen in Campens Theophron, 1806, und die (großenteils daraus entlehnten) Regeln einer feinen Lebensart und Weltkenntnis von J. Trußler. Aus dem Engl. von Moritz; neu bearbeitet von A. Rode, 1799. Auch

englisch, Berl. 1784; Knigge, über den Umgang mit Menschen, 3 Bde. Hannover 1804, im Auszuge für die Jugend mit Beispielen von Gruber, 2 Bde., 1805 und 1806; G. C. Claudius Anweis. zur feinen Lebensart, Leipzig 1800. Aus dem Winkel über Weltumgang und Geschäftsleben, in Briefen an einen gebildeten Jüngling, 2 Tle., Zerbst 1805. Einzelne bedeutende Winke, besonders von jungen unerfahrnen Hauslehrern zu beherzigen, giebt auch Markard in der Beschreibung von Pyrmont, I. Bd. 4. Kap., wo man sie schwerlich erwarten würde.

Beilagen,

welche

ausführlichere Erörterungen einiger Hauptmaterien des ersten Hauptabschnitts enthalten.

Erste Beilage.

Über den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung.

(Zusätze und Erläuterungen zu § 6—9).

1. Einleitung.

Man versteht sich über eine Menge von Gegenständen, sobald man sie im gewöhnlichen Leben, ohne Rücksicht auf ein gewisses System behandelt, über die man sich immerfort mißversteht, sobald man darüber zu philosophieren und zu spekulieren anfängt. Daher trifft auch in so vielen Fällen die Praxis der verschiedensten Menschen, ohne alle Verabredung, oft ohne ihr eignes deutliches Bewußtsein, warum sie so und nicht anders verfahren, zusammen. Tauschen sie ihre Theorieen gegen einander aus, so sollte man kaum für möglich halten, sie im Handeln so einig zu finden, da jene im offenbarsten Streit mit einander liegen*).

Gewiß ist dies auch häufig der Fall bei der Erziehung. Die Menschen haben erzogen und sind erzogen, ehe irgend einem eingefallen ist, über das Wesen der Erziehung nachzudenken, oder wohl gar zu fragen, ob es überall möglich sei, zu erziehen. Das Bedürfnis fremder Hilfe lag bei jedem Kinde, das aus dem Schoße der Mutter ins Leben trat, so deutlich vor Augen, daß sich die helfende Hand regte, ehe sie angesprochen wurde. Es war so einleuchtend, daß sorgfältige Wartung und Pflege selbst das Schwachgeborne erhielt, stärkte und für die Geschäfte des Lebens brauchbarer machte, als das selbst Starkgeborne durch die Entbehrung jener Vorteile schwach wurden oder unbeholfen blieben. Als ein vernünftiges Wesen betrachtet erschien das Kind fremder Hilfe eben so bedürftig. Es war nicht nur offenbar, daß ihm anfangs fast alle Begriffe, Kenntnisse und Fertigkeiten fehlten, sondern, daß sie ihm auch um so länger fehlten, je später andre Menschen, reifer an Jahren und Kenntnissen hinzutraten, dem Fragenden antworteten,

*) Vergl. Kant über den Gemeinspruch: das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis; in den verm. Schriften, 3. T.

den Suchenden zurecht wiesen, den Irrenden des Besseren belehrten. Es war nicht nur offenbar, daß der Mensch, anfangs allein durch sinnliche Antriebe bestimmt, unfähig war, das Nützliche von dem Angenehmen, das Gute von dem Nützlichen zu unterscheiden, sondern auch, daß er um so später die Sinnlichkeit der Vernunft unterwerfen lernte, je später er mit verständigen, nach einer höheren Regel des Rechts handelnden Menschen in Verbindung trat, oder je länger der Sinnlichkeit Nahrung gegeben ward, ohne die Vernunft zum Kampfe gegen sie aufzurufen.

Durch diese und ähnliche Erfahrungen ward es unvermerkt dem Nachdenken klar, daß das Kind nicht, gleich den Tieren, sich selbst überlassen werden, und daß man nicht alles von der Natur, welche jene nach unwandelbaren Gesetzen zu ihrer Bestimmung führt, erwarten dürfe. Auch ward es aus dem Erfolge gewiß, daß eine Einwirkung des Menschen auf den Menschen, unbeschadet der Freiheit und Selbständigkeit des Vernunftwesens, möglich sei, welche zwar nie die Natur umschaffen oder vernichten, aber wohl die Art und den Grad der Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte bestimmen und dann um so sicherer zum Ziel führen könne.

So lange der Mensch noch nicht auf dem Standpunkte steht durch sich selbst das zu werden, wovon man annehmen kann, daß er es nach seiner körperlichen und geistigen Natur zu werden fähig sei, so findet man ihn dieser Hilfe von außen bedürftig. Sich selbst überläßt man ihn, so bald man glaubt, er könne mit seiner eignen Kraft ausreichen. Daher beschränkte man von jeher die eigentliche Erziehung auf das Alter, wo die physische und moralische Reife noch nicht vollendet ist.

2. Die Erziehung kann nur entwickeln und bilden, nicht schaffen.

So lange man über die Natur und den Zweck der Erziehung nachgedacht hat, hat man auch, dunkler oder deutlicher, eingesehen, worauf sie ihr Geschäft beschränken müsse. Man hat es nicht erst neuerlich gelernt, daß sie, unfähig irgend etwas zu schaffen oder hervorzubringen, wozu kein Keim vorhanden sei, es lediglich auf die Pflege und Wartung dessen, was sie in dem Menschen findet, anlegen und sich begnügen müsse, gerade so viel zu leisten, als der verständige Gärtner, der einen Baum erzieht, zu leisten imstande ist. Die Sprache, welche so oft in ihren Lauten aufs treueste verkündet, welchen Gang die Entwickelung der Begriffe und Ideen bei den verschiedenen Völkern genommen, möge auch in diesem Fall zunächst unsre Führerin sein.

Man erinnere sich an die ältesten Bezeichnungen des Begriffs der Erziehung, besonders unter den wissenschaftlich gebildeten Nationen, nach welchen auch die neueren die ihrigen geprägt haben. Die Hebräer denken zuerst, und so auch die Griechen an das Ernähren, Groß-

und Starkmachen. In der Folge finden die letzteren wie auch die Römer, um den Begriff der Erziehung zu bezeichnen, die Ausdrücke am bequemsten, deren sie sich auch von der Kultur der Pflanzen und Bäume bedienen, und die überhaupt ein Hervorziehen, Aufziehen, Hervorlocken und Richten andeuten*). Wie in der Pflanze alles aus dem Keim, aus der Knospe, aus der Blüte hervorkeimt, sich entfaltet und zur Frucht entwickelt, so erschien ihnen auch der Mensch in seinen körperlichen und geistigen Anlagen; so, meinten sie, müsse auch bei diesem nur gesorgt werden, daß der Keim in fruchtbarem und aufgelockertem Boden leichter hervortreibe, die Knospe sich in angemessenem Klima fröhlicher entfalte, die Blüte gegen Sturm und Wetter geschützt werde, damit die Frucht nicht unreif abfalle. Sie wußten so gut wie wir, daß keine Kultur des Stammes Art und Natur umändere, und daß selbst das

---

*) Bei den Hebräern, in deren heiligen Büchern mehrmals von Erziehung der Kinder die Rede ist, werden die Ausdrücke mehr von der Sorge für Wachstum und Wohlsein des Körpers hergenommen. So bezeichnet aman, das Stammwort von emunîm = educare, „stark machen, volle Nahrung reichen,“ daher omaenaet = nutrix — Andre noch gewöhnlichere gadal, rabah, rûm gehen auf das eigentliche Heranwachsen, „groß werden;“ daher migdolim = Erzieher, eigentlich, die das Kind aufbringen, in die Höhe bringen, es größer machen, sein Wachstum mehren.

Hiermit stimmt auch der ältere Sprachgebrauch der Griechen überein. Ihr *τρέφειν*, *τροφή*, *θρέμμα*, *τρόφος* bezieht sich ursprünglich auf das Nähren, Starkmachen, mithin naturgemäß gedeihen lassen. Nächstdem werden auch die Ausdrücke häufig von der Pflanzenkultur auf die Menschenerziehung übertragen. Denn *ἀγωγή* (wovon *παιδαγωγὸς* und *παιδαγωγία*) bezeichnet nicht nur bestimmt, z. B. in Theophrasts Geschichte der Pflanzen und bei Theodor Gaza, die Kultur derselben (*ἀγωγή* und *ἀναγωγὴ τῶν φυτῶν* — *Ἀναγωγή, καὶ ἣν καλοῦσί τινες τῶν φυτῶν παιδείαν*; sondern drückt auch in andern Verbindungen, bald das Heranreifen, bald das Hervorlocken (elicere, ciere) aus dem Keim und der Anlage aus. Beim Plato findet sich selbst das kräftige *ὁλκή*, das auf einen gewissen Zwang des Gezogenen hindeutet.

Dem Griechischen entspricht in Sinn und Bedeutung genau das römische Educatio und Educare; z. B. Amiternus ager felicibus educat hortis. Martial. — Vuas educat tellus. Ovid — Tertium tempus est cum educant arbores poma. Plin. L. XII, 50; educare foetum mammis, Plin. H. N. 13; aurea aetas foetibus arboreis et quas humus educat herbis fortunata fuit, Ovid. — Klassisch ist die Stelle bei Cicero d. fin. V. c. 14. „Earum etiam rerum, quas terra gignit, (stirpium) educatio quaedam et perfectio est non dissimilis animantium. Itaque et vivere vitem et mori dicimus; arboremque et novellam et vetulam et vivere et senescere. Ex quo non est alienum, earum augendarum et alendarum quandam cultricem esse, quae sit scientia atque ars agricolarum, quae circumcidat, amputet, erigat, extollat, adminiculetur, ut quo natura ferat, eo possint ire; ut ipsae vites si loqui possint, ita se tractandas tuendasque esse fateantur.“ Ein trefflicher Wink für den Erzieher, Kinder so zu behandeln, daß der Zögling, wenn er zugleich Kind sein und doch vollen Gebrauch der Vernunft haben könnte, wünschen müßte, gerade so behandelt zu werden.

Pfropfreis seine Nahrung und sein Gedeihen nur aus der unveränderlichen Wurzel und von des Stammes Kraft und Saft erwarten müsse, obwohl es der Kunst gelingen könne, die Frucht zu veredeln. Auch in unsrer Sprache begegnen sich die Bezeichnungen beider sich so ähnlichen Geschäfte. Man zieht das Kind an den Baum; man redet von Kinderzucht wie von Baumzucht. Beides schließt eine gewisse einwirkende Gewalt, eine Art von Zwang nicht aus. Aber beides erfordert auch gleiche Mäßigung und Vorsicht in der Anwendung desselben, da Mißbrauch des Zwanges in beiden Fällen den edelsten Sprößling zerbrechen und vernichten kann.

3. Die Erziehung achtet die Eigentümlichkeit jedes Zöglings.

Es ist also außer Streit, daß der vernünftige Erzieher nichts anderes wollen kann, als seinem Zögling behilflich sein zur Entwickelung, Bildung, Vollendung seiner ursprünglichen Natur; daß er, weit entfernt, an die Stelle dieser Natur das Machwerk fremder Kunst zu setzen, nur sorgen wird, daß aus jener alles das werde, wozu sie die Anlage in sich trägt. Diesen Grundsatz wird er so fest halten, daß ihm nicht nur das Gemeinsame, was den Charakter der menschlichen Gattung ausmacht, sondern auch das Eigentümliche jedes einzelnen heilig bleibt. Er wird es daher nie darauf anlegen, diese Eigentümlichkeit, oder das, worin bei jedem einzelnen sein bestimmtes, von jedem andern unterschiedenes Wesen besteht, zu zerstören. Er weiß, welche Mißgestalten aus solchen Versuchen hervorgegangen, und wie bejammernswürdig junge Leute sind, deren Erzieher sie alle in gleiche Form einzuzwängen und durch den Charakter der Kommune, zu welcher sie gehören sollten, in ihnen den zu vertilgen suchten, welchen die Natur ihnen aufgedrückt hatte. Er hat endlich aus den Erfahrungen der alten und der neueren Zeit, von welchen selbst so viele Sprichwörter nur der Widerhall sind, gelernt, daß doch endlich die ursprüngliche Natur wieder hervorbricht und alle Künstelei der Erziehung oft in einem Augenblick zerstört.

4. Der ganze Mensch ist Gegenstand der Erziehung.

Je weniger aber der verständige Pädagoge der Natur entgegen wirken will, desto mehr ist sein Bestreben, ihr gemäß zu wirken; und je entfernter er ist, etwas Fremdartiges durch Kunst dem Zögling anzubilden, desto mehr liegt ihm daran, alles aus dem Kinde herauszubilden, was einer Ausbildung fähig ist. Nur wenn im einzelnen eine bestimmte Richtung auf das Böse vorhanden sein sollte, würde auch eine bestimmte Gegenwirkung zulässig sein. (S. oben § 85, 86 und Beil. Nr. VI). Es ist so wenig bloß der Körper, als der Geist, so wenig bloß der Verstand, als das Herz, so wenig bloß

das Gefühl, als die Vernunft; es ist der ganze Mensch, den er ins Auge faßt. Wie dem Naturforscher gerade dies das Studium der organischen und anorganischen Wesen so interessant macht, daß er neben einer großen Einheit eine solche unendliche Mannigfaltigkeit entdeckt und in jeder eigentümlichen Gestalt und Mischung die Unendlichkeit der Natur bewundert: so giebt auch die durchgängige Verschiedenheit seiner Zöglinge seinem Geschäft gerade den größten Reiz. Wenn er gleich für alle, in einem gewissen Sinne, nur eine Bestimmung als die höchste anerkennen kann und sich diese zum Ziel setzt, zu dem er sie alle führen möchte, so will er dies doch weder auf einem Wege, noch verlangt er, daß am Ende jede Verschiedenheit verschwinden, oder die Mannigfaltigkeit der Töne, welche eben die große Harmonie der Natur hervorbringt, in ein allgemeines Unisono übergehen solle. Die Phantasie, das Gefühl, der Verstand, selbst die Moralität soll sich in jedem auf eine eigentümliche Art äußern, damit der unterscheidende Charakter der einzelnen, der ja eben in dem Plane der Natur lag, erhalten werde.

5. Einwürfe.

Vermeinte Beschränkung der natürlichen Freiheit des Zöglings durch fremde Einwirkung.

Aber wenn nun das Geschäft wirklich unternommen wird, so treten dem Erzieher eine Menge von Schwierigkeiten und Hindernissen in den Weg, die er sich nicht verbergen darf.

Das Kind ist freilich in seiner ersten Erscheinung im Leben nur durch Gestalt von dem Tier unterschieden. Das Höhere in ihm wird bloß vorausgesetzt, weil sich aus diesem tierischen Zustande in Unzähligen das Vernunftwesen hervorgehoben hat, und man eben so sicher auf diese Entwickelung, als darauf rechnen kann, den harten Kern, den man der Erde anvertraut, nach Monaten als einen grünenden Sprößling aus ihr hervorwachsen zu sehen. Zu dem Wesen dieses Höheren in dem Zögling gehört das Vermögen, durch Freiheit sich innerlich selbst zu bestimmen und dieser Bestimmung gemäß zu handeln. — Die ersten Anlagen dieser Freiheit kündigen sich schon sehr früh an, wenn es gleich selten möglich sein möchte, den ersten Moment derselben, den Übergang aus der — wenigstens scheinbaren, wenn gleich, bei der ursprünglichen Verschiedenheit beider Naturen, nie wirklichen — Tierheit zur Menschheit aufzufassen. Das Gefühl dieser Freiheit stellt den Menschen in seinem eignen Bewußtsein der Natur und ihrer blinden Gewalt entgegen. Aus ihr hat sich von jeher alles Große und Vortreffliche entwickelt, was je unter den Menschen durch Menschen geschehen ist.

Verträgt sich nun hiermit das, was die Erziehung will und thut? Sie will doch, wie entfernt sie sich auch von allem halten mag, was

einem Zwange ähnlich sieht, auf den Zögling einwirken, ihn nach ihren Zwecken bestimmen; will, bald durch verstärkte Reize, bald durch Beruhigungsmittel die natürliche Thätigkeit modifizieren, durch dies alles folglich die innere Freiheit beschränken. In einzelnen Fällen, bei gewissen Naturen, kann sie freilich anfangs bloß darauf ausgehen, den trägen Willen zur Selbstthätigkeit zu wecken. Aber kaum ist es ihr gelungen, so wird sie schon wieder nötig finden, dieser erwachten Selbstthätigkeit eine bestimmte Richtung zu geben. Rousseaus Emil mag scheinbar noch so frei erzogen werden; sein Erzieher mag uns auf allen Seiten versichern, daß er der Natur allein ihren Gang lasse und durchaus nichts wolle, als ihn auf diesem Gange begleiten: er würde doch ohne diese Begleitung ein ganz andrer geworden sein. Wird man also nicht immer einer jeden, auch der liberalsten Erziehung den Vorwurf machen können, daß sie den Zögling nur als Mittel zur Erreichung ihrer Zwecke behandle?

Ich glaube nicht, so bald wir nicht eine regellose Willkür mit der Freiheit verwechseln. Die wahrste Freiheit ist die vollkommenste Vernunftthätigkeit; die höchste Ausbildung der Vernunft führt zur vollkommensten Freiheit. Diese höchste Ausbildung der Vernunft ist aber nur da zu erwarten, wo eine Wechselwirkung zwischen Vernunftwesen entsteht, welches überhaupt die notwendigste Bedingung jeder möglichen Ausbildung zu sein scheint, da wir wenigstens keine sichere Erfahrung von einer wirklichen Ausbildung eines von aller Gesellschaft isolierten Menschen haben. Da nun aber unsre Geisteskräfte einer nicht zu berechnenden Ausbildung (Perfektibilität) fähig sind, um die höhere Gestaltung jedes Individuums auch höhere Ansprüche an die nachfolgenden Geschlechter macht, so muß notwendig eine Wissenschaft eintreten, welche die Fortschritte der Vorzeit ins Auge fassend, dem aufwachsenden Geschlecht Mittel und Wege zeigt und erleichtert, auf welchen fortschreitend es noch höher zu steigen vermag. Wäre dies den Zwecken des Urhebers der Natur zuwider, so würde eine andere Ordnung in dem Entstehen der Menschen obwalten, und nicht jeder, auch wenn er die letzte Höhe der Menschheit erstrebt hätte, irgend einmal in einem Verhältnisse der Abhängigkeit gegen die gestanden haben, von denen er anfangs gelernt, und die er hernach so weit hinter sich zurückgelassen hat.

Jede fehlende oder mangelnde Kenntnis dessen, zwischen welchem der Mensch wählen nnd wozu er sich frei bestimmen kann, ist eine Beschränkung seiner wahren Freiheit. Ihr gebt einem blinden Dürftigen zehn Geldstücke von dem verschiedensten Werte, goldene, silberne, kupferne; ihr verstattet ihm, sich selbst zwei davon zu wählen und als Eigentum zu behalten; ihr sagt ihm, wenn er gewählt habe, solle auch einem andern, noch dürftigeren als er, die Wahl angeboten werden. Unfähig den Wert der Stücke an dem Metall und dem Gepräge zu unterscheiden, höchstens

durch Gestalt und Schwere bestimmt, greift er ohne Besinnen zu und überläßt es dem Zufall, was er greifen werde. Selbst die edlere Rücksicht auf den Ärmeren, dem er vielleicht gern das Kostbarste ließe, wird ihm möglich. Wollt ihr nun seine Wahl freier nennen, als die eines andern, der, in dem vollsten Besitz aller Sinne, sehen und betasten, wägen und vergleichen und prüfen kann, was in diesem Augenblick seinem Bedürfnisse das angemessenste sei? Ehrt ihr nicht dann erst seine Großmut, wenn er nach dem Silber greift, damit den Ärmeren das Goldstück bleibe?

Die Anwendung ist leicht. Wenn die Erziehung sich darauf beschränkt, ihrem Zöglinge auf allen Wegen die Erkenntnis des Wahren und Guten, des Falschen und Verwerflichen zuzuführen, sei es durch Wirkung auf seinen Verstand, sei es durch Vergegenwärtigung der Gegenstände, die sein äußerer oder innerer Sinn anschauen soll; wenn sie es nur darauf anlegt, ihn daneben zum Bewußtsein seiner Kraft zu bringen, frei zu ergreifen oder zu verwerfen, was ihm als das Bessere oder das Schlechtere erscheint: darf man dann fürchten, daß sie seine herrlichste Anlage zerstöre und ihn bloß zum Werkzeug ihrer Zwecke mache? Wenn sie dies aber in dem frühesten Alter zu thun genötigt ist, so liegt es bloß in der Unmöglichkeit und dem Unvermögen des Kindes, die Bande, welche die Natur selbst um dasselbe in diesen Jahren geschlungen hat, zerreißen zu können. Aber sie zu lösen, diese Bande, eine Beschränkung der Körper- und der Geisteskräfte nach der andern wegzuschaffen, bis der entfesselte Mensch endlich, aller Bande los, in das Reich der Freiheit eintreten kann: das verliert der wahre Erzieher nie aus den Augen und freut sich sehnend dem Tage entgegen, wo der Zögling, ihm zum letzten Male die Hand reichend, sagen wird: „Ich bedarf deiner nicht mehr!"

6. Einwürfe.

Unüberwindlich scheinende Schwierigkeit, den Charakter durch Erziehung zu bilden.

Möchte denn nur eine weise Erziehung, die von diesem Standpunkt ausgeht, ungehemmt ihr Werk treiben können! Aber — und dies scheint die weit größere Schwierigkeit — wie beschränkt wird nicht ihre Wirksamkeit durch das, was zum Teil unvermeidlich, zum Teil auch vermeidlich, sich eindrängt in die Sphäre, in welcher sie allein wirken möchte. Die Erziehung, im eigentlichen Sinne des Worts, hat — dies darf man dreist behaupten — bei den allermeisten Menschen nur den kleinsten Anteil an dem, was sie geworden sind; denn bei weitem den größeren haben die äußeren Dinge und viele andere Menschen, die absichtlich oder unabsichtlich auf den Zögling einwirken. Diese so nahe

liegende Bemerkung macht gar leicht oberflächliche Urteiler mißtrauisch gegen alle, zweifelhaft an aller Erziehungskunst. „Was ihr in einer Stunde bauet, sagen sie, reißen andere in der nächsten nieder, und die Zeit, wo ihr wenigstens moralisch auf das Kind wirkt, steht in gar keinem Verhältnisse gegen die, wo es ganz andern, oft den entgegengesetzten Einwirkungen offen ist. Und wenn ihr euch auch sogar auf eine einsame Insel entferntet, um alles in eurer Gewalt zu haben, was das Kind eurer Sorge berühren soll: ihr hättet doch die Natur nicht in eurer Macht, und was würde am Ende aus ihm werden, wenn es sich nun auf einmal allen Eindrücken der Außenwelt preisgegeben sieht?"

Man wendet dies besonders auf Erziehungsanstalten an: „Ihr bildet euch ein, da erziehen zu können, wo alles um euch her mit erzieht und verzieht; wo jeder Lehrer seine eigene Art und Weise hat; wo der Vorteil des Einzelnen so oft dem Vorteile des Ganzen aufgeopfert werden muß; wo nach euern eigenen Überzeugungen so mancher Fehltritt subjektiv ganz anders behandelt werden sollte, als es die Einrichtung des Ganzen verstattet; wo alle Unvernunft, Verirrung, Verwöhnung, selbst alle Verderbnis, welche einzelne Zöglinge durch ihre frühere verwahrloste Erziehung, durch unmoralische Eltern, Hofmeister, Bediente angenommen haben, sich der ganzen Masse ansteckend mitteilt und, ihr mögt hüten und ermahnen, wie ihr wollt, ehe ihr es meint, auch den Gesundesten vergiftet. Vielleicht kann der, von welchem die Ansteckung ausging, durch ein pädagogisches Heilmittel oder durch die Veränderung des Klima genesen; aber wer steht euch dafür, daß nicht die empfänglichere Natur eines andern das Opfer werde? Zu ändern, dies sehen wir wohl ein, ist das alles nicht! Aber eben darum sollte man zurückkommen von dem Wahn, durch Erziehung zustande zu bringen, was allein die gesunde Natur eines jeden, was der Druck und Gegendruck der Umstände, was das Leben nach dem Willen des Schicksals allein zustande bringen soll. Ihr glaubt an eine Vorsehung! Seid ihr denn ihre Stellvertreter, oder meint ihr, sie werde ohne eure Beihilfe nicht zum Zwecke kommen? Sie hat, sagt ihr selbst, jedem seine Bahn gezeichnet. So überlaßt es ihr doch, den Menschen an ihrer unsichtbaren Hand zum Ziele zu führen. Sie wird ihn schon zu halten wissen, wenn er fallen will; oder ihn fallen lassen, damit er gehen lerne; sich verirren lassen, damit er des rechten Weges aus eigener Erfahrung künftig desto gewisser werde." —

Wer das Erziehungsgeschäft selbst mit Nachdenken getrieben oder in der Wirklichkeit genau beobachtet hat, muß sehr vieles von diesen Behauptungen unterschreiben. Eine Bildung des jungen Weltbürgers, wobei alles nach Zwecken berechnet wäre und jedes blinde Ohngefähr der äußern Eindrücke entfernt werden könnte, existiert bloß in der Idee, nirgends in der Wirklichkeit. Auch möchte kaum, bei der unendlichen Schwierigkeit,

die Individualität jedes Einzelnen zu erforschen, um ihn darnach gerade auf das zweckmäßigste zu behandeln, zu wünschen sein, daß der Natur und dem Zufalle nichts übrig bliebe, wodurch so oft, gerade wie bei physisch Kranken, wieder gut gemacht werden muß, was die Kunst in der besten Absicht verdorben hat.

Allein der Schluß, welchen man hieraus zieht, ist zu übereilt. Eine vernünftige Erziehung will nicht alles thun; sie setzt ihrer eigenen Thätigkeit sogar absichtliche Schranken und läßt die Natur gewähren. Sie denkt es sich recht eigentlich als Bestimmung des Menschen, daß er durch planmäßige Bildung zum Zögling der Vernunft werden soll, so wie er schon ohne diese Hilfe durch das Notwendige in der Natur und das Zufällige im Leben erzogen, und ihm oft ersetzt wird, was ihm von jener Bildung abging. Auch will der Erzieher immer mit der Natur und dem Leben gemeinschaftlich wirken; er will der Natur, von welcher das Ursprüngliche ausgeht, auf ihrer Spur nachgehen; er will dem Leben und Schicksal jeden Vorteil abgewinnen, der sich davon ziehen läßt, und nur da mit ihm in Kampf treten, wo Gefahr darin für den Charakter zu fürchten ist.

So wie der Gärtner zwar nicht nötig hat, den jungen Baum in ein Glashaus zu versetzen, künstlich das Erdreich für seine Wurzeln zu bereiten, Luft und Sonnenschein ihm zuzumessen, durch Pfahl und Umzäunung seinen natürlichen Wuchs zu hemmen oder seine Äste symmetrisch zu ordnen und zu richten, so thut er dennoch wohl und wird verständig genannt, wenn er den natürlichen Boden, wofern er hart und rauh ist, zuweilen auflockert, wenn der Regen säumt, ihn wässert, wo er zu sehr den Stürmen preisgegeben steht, ihn dagegen schützt, das wilde Gesträuch, das ihm die Nahrung nehmen will, ausrottet, das Insekt tötet, das an seiner zarten Rinde nagt, und die wilden Aufschößlinge abschneidet, die dem Stamme die edelsten Säfte entziehen würden. Gerade so soll es sich mit der Erziehung des Menschen verhalten. Dann darf sie nach allen Gesetzen der Wahrscheinlichkeit auch gewiß sein, sie werde sich einst eines gelungenen Werkes zu erfreuen haben.

Eben darum ist, neben dem Unabänderlichen, die Rücksicht auf das Zufällige eine Hauptpflicht des wahren Pädagogen. Wenn seine erste Frage sein muß: welche individuelle Natur ihm in seinem Zögling übergeben wird, so muß wenigstens die zweite sein: unter welchen Umständen er diese individuelle Natur ausbilden soll, und welche besondern Maßregeln er, mit Hinsicht auf diese Umstände ergreifen müsse? Gerade das Ungünstige muß für seine Thätigkeit ein verstärkter Antrieb werden, nicht sowohl es sofort aufzuheben und zu vernichten, sondern ihm teils selbst desto mehr Kraft entgegenzusetzen, teils dem Zögling die Kraft zu verschaffen, auch in diesem unfruchtbaren Boden, in diesem unfreundlichen Klima dennoch zum gesunden und fruchtbaren Stamm empor

zu wachsen. Welche herrlichen Kinder finden sich oft in zerrütteten Familien! Welche Tugendgestalten begegnen uns oft da, wo man ihr Erscheinen für unmöglich gehalten haben würde! In den verderbtesten Zeiten, an den verworfensten Höfen, welche Beispiele von seltener Vortrefflichkeit!

7. Höchster und letzter Zweck aller Erziehung.

Wenn man sich über den höchsten und letzten Zweck aller Erziehung erklären soll, so muß man zuvörderst davon ausgehen, daß hier noch nicht von den besonderen Bestimmungen die Rede sein könne, welchen sich in der Folge jeder einzelne Zögling selbst widmen, oder wozu er durch die Umstände genötigt werden wird. Wenn auch das Geschlecht, der Stand, die ganze äußere Lage hierüber einiges sicher vermuten lassen — denn das meiste liegt im Dunkel der Zukunft — so giebt es doch einen weit höhern Standpunkt, von welchem sich kein Erzieher entfernen sollte. Nicht was jeder einzelne werden wird, sondern was der Mensch als Mensch und das Individuum als Individuum werden kann, dies muß er von diesem Standpunkt aus ins Auge fassen. Nichts Anderes hat man sagen wollen, wenn man darauf bestand, der Mensch müsse früher als der Bürger oder gar als das Mitglied irgend einer besondern Klasse der Staatsbürger erzogen werden. Die Befürchtung, daß die Erziehung zum Bürger oder zu den besondern Verhältnissen des Gelehrten, des Edelmanns, des künftigen Regenten hierunter leiden und alle Verhältnisse dadurch verrückt werden könnten, — diese Befürchtung gründete sich auf den Mißverstand, als ob man entweder diese ganz vernachlässigen und selbst in der Organisation des Unterrichts nach Inhalt und Methode gar keine Rücksicht auf die wahrscheinlichste künftige Bestimmung noch auf die Stufe, auf welche das Kind in der bürgerlichen Gesellschaft schon durch die Geburt gestellt wird, nehmen sollte, oder als ob der zum wahren Menschen Erzogene weniger in so manche dieser Verhältnisse passen und nicht einmal darin glücklich sein werde. Es werde dies eine Erziehung für eine ideale, aber gewiß nicht für die wirkliche Welt geben. Der Prüfung dieser letzteren Bedenklichkeit sind einige nächstfolgende Blätter (S. Beilage II.) gewidmet; wir begnügen uns hier, zu bemerken, daß doch selbst das Urteil des Gemeinsinnes darauf führen kann, wie gerade das Menschliche dem Menschen seinen höchsten Wert giebt. Denn in solchen Fällen, wo man fürchten konnte, daß durch Rang, Lebensart oder Unkultur die wahre Humanität gelitten haben möchte, pflegt dieser jede entdeckte Spur derselben mit besonderem Wohlgefallen zu bemerken und es beinahe dem Machthaber, dem Eroberer und dem rohen Krieger, selbst dem Gelehrten zum Verdienst anzurechnen, wenn der Mensch nicht in ihm unkenntlich geworden, folglich das Beste, was der Mensch hat, gerettet ist.

Also das Menschliche soll der Erzieher zum Gegenstande seines Geschäfts machen; er soll jeden Keim zu irgend einer Vollkommenheit, welcher dieser Natur eigen ist, hervorlocken, seine leichtere Entwickelung und freiere Ausbildung befördern. Noch einmal — nur beleben, unterstützen und richten kann die Erziehung die Kraft der Natur; und dies allein setzt sie sich zum Zweck.*)

8. Notwendigkeit eines absoluten Regulativs für alle Zwecke der Erziehung.

Da indes der Anlagen und Kräfte in dieser edlen Natur so viele sind, die sich gegenseitig unterstützen und einschränken, deren Kultur folglich in einem gewissen Verhältnis und mit gewissen Einschränkungen erfolgen muß, wenn der vollkommne Mensch hervorgehen soll; so wird es doch ein letztes absolutes Regulativ für alle Zwecke der Erziehung geben müssen. Dies kann aber kein andres sein, als welches die Erkenntnis seiner Bestimmung dem Menschen im allgemeinen vorschreibt. Die Pädagogik fällt demnach in ihrer letzten Tendenz mit derjenigen Wissenschaft zusammen, welche uns jene Erkenntnis kennen lehrt. Wer aber könnte zweifeln, daß dies nur in der Moral geschieht, in deren Begründung sich die Vernunft als in ihrem eigentümlichsten Wirkungskreise bewährt? Sollte man der Religion oder der unmittelbaren Stimme der Gottheit daneben erwähnen, so würde man höchstens einen Wortstreit erzeugen. Durch die Vernunft, welche die Moral zum Systeme formt, müßten wir ja doch erst die Überzeugung erhalten, daß jene Stimme wirklich eine Stimme Gottes sei. Es steht also fest, daß die Erziehung das sittlich Gute, welches die Moral als das höchste Gut darstellt, zur einzigen Richtschnur sich wählen und alle andere Zwecke mit diesem in Harmonie bringen oder ihm unterwerfen müsse.**)

Was man das sittlich Gute nennt, ist durchaus nichts anderes,

*) Viele Eltern und Erzieher scheinen gleichwohl nicht dieser Meinung zu sein. Die Hauptquelle ihres Irrtums liegt, wenigstens in sehr vielen Fällen, in ihrer Eitelkeit. Alles ihr Bilden und Erziehen ist auf das Scheinen berechnet. Man soll die Kinder klug, geschickt, gewandt finden; wenn sie es auch nicht sein sollten, wenn man sie nur dafür nimmt. Daher leihen ihnen die Eltern und Lehrer so oft ihre Worte, sagen an ihrer Stelle, was sie wünschen, daß das Kind sagen möge: „Mein Sohn ist gerührt; mein Sohn empfindet mehr als er sagen kann; mein Sohn wird sich bedanken.“ Selbst die Miene, die er dazu machen soll, möchten sie ihm oft leihen können, um nur vor der Welt mit ihm durchzukommen!

**) „Es liegt im Begriffe des Menschen, daß sein letztes Ziel unerreichbar, sein Weg zu demselben unendlich sein muß. Mithin ist es nicht die Bestimmung des Menschen, dieses Ziel zu erreichen. Aber er kann und soll diesem Ziele immer näher kommen; und daher ist die Annäherung zu diesem Ziele ins Unendliche seine wahre Bestimmung als Mensch, d. i. als vernünftiges, aber endliches, als sinnliches, aber freies Wesen. Nennt man nun jene völlige Überein-

als was in den freien Handlungen der Menschen von der Vernunft unbedingt gebilligt werden muß, und eben auch darum eine unbedingte Achtung verdient und findet. Alle übrigen noch so glücklichen Anlagen und noch so seltnen Ausbildungen seiner Fähigkeiten können Bewunderungen und selbst Erstaunen, aber, getrennt von dem Sittlichen, keine eigentliche Hochachtung erwecken. Dies ist von jeher anerkannt und durch die kritische Philosophie nur mit noch mehr Energie und Konsequenz als in manchen früheren Moralsystemen bewiesen worden. Im Grunde sind auch wohl alle darüber einig, und wenn man hier und da äußert, es gebe noch ein höheres Ziel des menschlichen Bestrebens, als allen seinen Handlungen den Charakter der reinen Sittlichkeit aufzudrücken, es gebe höhere Naturen, die sich über diese gemeinen Prinzipien hinauszuschwingen vermöchten, so ist dies entweder so ernstlich nicht gemeint, oder es ist dabei auf Ausnahmen, die man für sich von der Regel machen zu können wünscht, abgesehen; oder es gehört, wie es mir wenigstens vorkommt, zu den Extravaganzen, an denen das Zeitalter und besonders so manche neue und neueste Philosophie so reich ist.

Es wird sich daher aus dem angeführten Grunde noch immer verteidigen lassen, wenn man die Sittlichkeit, oder, wie es die Sprache der christlichen Asceten ausdrückt, die Ehre Gottes, welchen ein gottähnliches Denken und Handeln am besten verherrlicht, als den letzten und höchsten Zweck der Erziehung betrachtete; denn von jeher begegneten sich unzählige Eltern, ohne wissenschaftlich über ihr Geschäft nachgedacht zu haben, bloß durch den Gemeinsinn geleitet, in dem Wunsche: „der Welt in ihren Kindern wenigstens gute und rechtschaffene Menschen zu hinterlassen, wenn sie auch weder gelehrt, noch berühmt, noch durch hervorstechende Eigenschaften ausgezeichnet sein sollten.“ Zwar hat ein sehr achtungswürdiger Pädagoge, der früherhin selbst eine Deduktion der Möglichkeit einer sittlichen Erziehung versuchte, erklärt: davon könne nicht mehr die Rede sein, daß Erziehung zur Sittlichkeit das Höchste des Erziehers sein müsse, weil mit diesem prächtig klingenden Gesetze rein nichts gesagt sei. „Denn, fragt er, hat es wohl je eine Lehre oder Sitte gegeben, die das Kind zu einer anerkannten Unsittlichkeit erziehen wollte? Wir wollen ja eben wissen, was dem Kinde und dem Erwachsenen das Sittliche sei, und dazu bedarf es eines tieferen Blicks in die realen Verhältnisse der Natur und

stimmung mit sich selbst Vollkommenheit in der höchsten Bedeutung des Worts, wie man sie allerdings nennen kann: so ist Vollkommenheit das höchste unerreichbarste Ziel des Menschen; Vervollkommnung ins Unendliche aber ist seine Bestimmung. Er ist da, um selbst immer sittlich besser zu werden, und alles rund um sich herum auch sittlich besser, und dadurch sich selbst immer glücklicher zu machen.“ Fichte, Vorlesungen über die Bestimmungen des Gelehrten, 2te Vorl. S. 18.

Bestimmung des Menschen von seiner Kindheit auf*)." Hiernach wäre also das, was vor nicht gar langer Zeit so vielen Weltweisen das einzig Wahre zu sein schien, in ein reines Nichts verschwunden. Aber — so möchte ich den Wahrheit liebenden, aber hier gegen seine eigene frühere Ansicht ungerechten Mann offen fragen — sollten die angeführten Gründe dies wirklich beweisen? Laßt uns ruhig prüfen, uns an die Sache haltend und an keinen Formeln hangend!

Gesetzt also 1. es habe nie eine Lehre, so hat es doch gewiß recht oft eine Sitte gegeben und giebt sie noch, welche die Kinder zu offenbarer Unsittlichkeit erziehen und sie zu manchen, im inneren Bewußtsein gewiß als moralisch anerkannten Zwecken als Mittel benutzen wollte. In so vielen Familien der großen Welt sind Maximen herrschend geworden und zu einer Art von System verbunden, die man selbst aufzustelleu kein Bedenken trägt und die doch offenbar mit dem, was eingestanden sittlich gut ist, im Widerspruch stehen. Die Eitelkeit, die buhlende Gefallsucht, der thörichte Adelstolz, die listige Berückung gewisser verachteter Menschenklassen, das alles wird den Kindern, nicht bei verschlossenen Thüren, sondern ganz laut und öffentlich eingepredigt. Sollte man nun wirklich rein nichts gesagt haben, wenn man diesen Maximen die Erziehung zu echter Sittlichkeit entgegensetzt? — Allerdings setzten 2. die, welche die Sittlichkeit als den höchsten Zweck der Erziehung betrachten, voraus, daß man wisse, was das Sittliche sei, und meinten, die Natur desselben zu untersuchen, gehöre ohnehin nicht der Pädagogik, sondern der Ethik an; man dürfe aber annehmen, daß alle wahrhaftig gebildete Eltern und Erzieher hierüber längst einig seien und ferner bleiben würden, die Schulsprache der Systeme möge sich noch so oft ändern, als sie wolle. Sie wußten auch 3. recht wohl, daß die Verschiedenheit des Alters die Begriffe von dem, was dem Kinde und dem Erwachsenen das Sittliche sei, zwar in ihrem Wesen nicht ändere, aber wohl modifiziere. Was 4. den „tieferen Blick in die realen Verhältnisse der Natur und die Bestimmung des Menschen von seiner Kindheit auf" betrifft, so, denke ich, waren auch schon bisher denkende Pädagogen innigst überzeugt, daß ohne ein ernstes Erforschen und Überdenken dieser Verhältnisse und Bestimmungen der Begriff des Sittlichen für Kind und Mann selbst nicht richtig bestimmt werden könne. Die tiefsten Menschenkenner sind eben deshalb auch von jeher für die vorzüglichsten Moralisten gehalten worden. Daß die neuesten philosophischen Blicke in diese Natur und Verhältnisse uns jetzt schon nötigen sollten, unsre bisherigen Vorstellungen von dem, was das Sittliche sei, aufzugeben oder abzuändern: davon, gestehe ich, habe ich mir keine Überzeugung abgewinnen können, indem ich mehr neue Worte mit älteren Worten,

*) Schwarz, Erziehungslehre. 2. Tl. Vorrede, S. II.

neue Darstellungsarten mit älteren Darstellungsarten, als Begriffe mit Begriffen vertauscht sehe. Man redet viel von dem Tiefsten, dem Besten, dem Innersten, dem Heiligsten, dem Herrlichsten in der menschlichen Natur, wozu der Mensch erzogen werden müsse, ob es wohl als etwas Unaussprechliches mehr gefühlt, als beschrieben werden könne. Sollten nicht diese Bezeichnungen den Vorwurf prächtig klingender Gesetze, fast noch mehr, als die gewöhnlicheren „das Sittliche" und die „Sittlichkeit" verdienen? Sollte nicht die Anklage zurückgegeben werden können, daß auch mit diesem Unaussprechlichen rein nichts gesagt sei? — Allein wir wollen nicht ungerecht werden; wir wollen nicht sofort verspotten, was in einer Sprache ausgedrückt wird, die gerade nicht die unsre ist. Auch die, welche gerade jetzt an der Ordnung ist, dürfte vielleicht bald wieder von einer andern verdrängt werden.

Die Sache hängt nicht an Worten! — Wenn indes die Behauptung, Sittlichkeit sei der höchste Zweck des Erziehers, den Irrtum veranlassen sollte, als sei es allenfalls nur darauf abgesehen, daß der Mensch nichts Böses thue, und nur ein gutes Herz (eine der zweideutigsten und flachsten Bezeichnungen in dem Munde der meisten Eltern) bewahre, auf die Ausbildung seiner übrigen Anlagen und Kräfte übrigens gar wenig ankomme, so mag man immerhin sich auch anders darüber ausdrücken. Genug, wenn man nur darüber einig ist, daß jede innere Kraft des Menschen nach allen Richtungen hin geweckt und gebildet werden, daß jedoch das Ganze stets zusammenstimmen und endlich alles dem Höchsten im Menschen, dem wahrhaft Göttlichen, der Vernunft dienstbar bleiben müsse, so braucht man wegen der Worte nicht zu rechten. In Hinsicht der Bestimmung des Umfanges und der Tiefe der Wissenschaft wird keine Partei wesentlich von der andern abweichen.

9. Nähere Erörterung der einzelnen Hauptgrundsätze aller Erziehung.

Auf dieser Ansicht des Erziehungsgeschäftes und seines letzten Zweckes beruhen die oben (§ 9) aufgestellten Grundsätze aller Erziehung.

Erster Grundsatz. Wecke und bilde jede dem Zöglinge als Menschen und Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit.

Er steht der pädagogischen Einseitigkeit entgegen, welche nicht den ganzen Menschen ins Auge faßt, sondern sich begnügt, gerade das aus ihm herausgebildet zu haben, was er in seinem bürgerlichen Verhältnis werden soll. Jene Künstelei, wie stark kontrastiert sie mit einer naturgemäßen Bildung, die alles, was die Natur dem Individuum gegeben, aus ihm herausbilden möchte, wenn sie gleich vorhersieht, daß die äußeren Umstände bald hier, bald da den freien Wachstum hemmen und der Kraft eine bestimmte Richtung auf das geben werden, wozu sie der einzelne am nötigsten hat.

Sollte man auch wohl irgend etwas unbeachtet lassen, was die Natur in ihr Werk gelegt hat? Hüte man sich doch ja, den Wert der Anlagen nur sofern zu schätzen, als ein unmittelbarer Gebrauch in der Außenwelt davon gemacht, Wucher damit getrieben, wohl gar Geld verdient werden kann. Ist nicht für den Menschen der Besitz und das Bewußtsein seiner Kräfte selbst von einem sehr hohen Wert, und würde er wohl eine Kraft missen, ein Talent entbehren wollen, wenn es ihm gleich in seiner individuellen Lage nicht unmittelbar nützlich sein sollte?

Ja, wenn man beschränkt genug denken wollte, den unmittelbaren Gebrauch zum Bestimmungsgrunde des Erwerbs zu machen; wäre es nicht sogar der Klugheit gemäß, den Menschen so vielseitig als möglich auszubilden, da es sich nie vorher sehen läßt, welche Lagen und Verhältnisse ihn erwarten? Hätten so manche Alt- und Neufranken, statt über des phantastischen Jean Jaques Erziehungsträume zu hohnlächeln, zu Herzen genommen, was dieser viele Jahre vor dem Ausbruche der großen Revolution, die wir erlebt haben, mit wahrem Prophetengeist verkündigte, und befolgt, was er anriet, ihr Loos würde bei jener traurigen Katastrophe weniger traurig gewesen sein.

„Berechnet doch, sagt Rousseau im III. B. des Emil, die Erziehung des Menschen zunächst auf den Menschen, nicht auf das, was nicht Er selbst ist. Begreift ihr denn nicht, daß, wenn ihr nur darauf hinarbeitet, ihn ausschließend für einen Stand zu erziehen, ihr ihn für jeden andern unbrauchbar macht, und wenn es das Schicksal will, ihr nichts erarbeitet haben werdet, als ihn unglücklich zu machen. Giebt es wohl etwas Lächerlicheres, als einen großen Herrn, der zum Bettler herabgesunken ist und in sein Elend alle Vorurteile seines Standes mitbringt? Was giebt es Erniedrigenderes, als einen verarmten Reichen, welcher sich der Verachtung erinnert, womit man dem Armen zu begegnen pflegt, und sich nun auf den niedrigsten Stufen der Menschheit erblickt? Ihr verlaßt euch auf die jetzt bestehende Ordnung der Dinge und bedenkt nicht, daß diese Ordnung unvermeidlichen Umwälzungen ausgesetzt ist, und daß es für euch eben so unmöglich ist, die vorherzusehen, als der vorzubeugen, welche vielleicht schon eure Kinder treffen wird. Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Monarch wird Unterthan; diese Wechsel des Schicksals, sind sie etwa so selten, daß ihr darauf rechnen könnt, eine Ausnahme davon zu machen? Alles, was Menschen gebaut haben, können Menschen zerstören; es giebt keinen unvertilgbaren Charakter, als den, welchen die Natur aufdrückt, und die Natur prägt weder Prinzen noch Reiche, noch große Herren. Was soll nun in der Niedrigkeit der Schwache anfangen, den ihr bloß für die Hoheit erzogen habt? Was in der Armut jener Millionär, der nur vom Gelde zu leben gelernt hat? Glücklich, wer es versteht, seinem Stande zu entsagen, so bald dieser ihn verläßt, und zum Trotz des Schicksals ein Mensch zu bleiben! Man rühme, so viel man will, jenen besiegten Monarchen, der sich wie ein Rasender unter den Trümmern seines Thrones begraben will: ich muß ihn verachten; ich sehe, daß sein Dasein an seiner Krone hängt, und daß er nichts ist, wenn er nicht König ist. Wer die Krone verlieren und

ruhig entbehren kann, der schwebt über seiner Krone. Von der Höhe des Throns, auf welcher auch Thoren und Bösewichter stehen können, steigt er herab auf die Stufe der Menschheit, welche so wenige ganz auszufüllen verstehen. Dann besiegt er sein Schicksal, trotzt ihm mutig, ist niemandem etwas schuldig, als sich selbst, und wenn man auch nichts als dies Selbst zu zeigen hat, so ist man doch nie eine Null; man ist immer etwas."

So weit Rousseau! Wem, der Gefühl und Einsicht hat, ist dies nicht aus der Seele geschrieben? Auch hat unser Zeitalter selbst auf dem Thron uns herrliche Charaktere aufgestellt, die große unersetzlich scheinende Verluste mit eben so viel Würde ertragen, als unerwartete Triumphe ohne Übermut gefeiert haben.

Zweiter Grundsatz. Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse.

Die Natur hat die Unterordnungen der niederen Anlagen unter die höheren hinlänglich angedeutet. Das vegetabilische und animalische Leben fordert sein Recht und ist in dem gegenwärtigen Zustande die Bedingung des geistigen. Aber seine Bedürfnisse sind ungleich leichter zu befriedigen und bei weitem nicht so mannigfaltig, als die des letzteren, und die Anlagen und Kräfte, welche auf sie gegründet sind, haben ein abgestecktes, sehr nahes Ziel, über welches hinaus keine mit der naturgemäßen Bestimmung verträgliche Vollkommenheit liegt.

Ganz anders das Höhere in dem Menschen, was ihm durch eine Perfektibilität, deren Grenzen wir nicht absehen und berechnen können, deutlich genug als das eigentliche Ziel seiner Bestrebungen erscheinen muß, wozu selbst alle Kultur der körperlichen Anlagen und Kräfte nur als Mittel zu betrachten sind. Alle körperliche Gewandtheit, alle Muskelkraft, alle Schärfe und Sicherheit der Sinne, alle Fülle und Schönheit in der Form wird doch nur ein Gegenstand unsrer Achtung, sofern der Geist dadurch wirkt, der Geist sich darin darstellt, und der Gedanke den Gebrauch veredelt. Man hebe diese Harmonie auf, und die körperliche Ausbildung verliert nicht nur fast allen Wert, sondern kann auch, wie bei Seiltänzern, ein Gegenstand des Mißfallens oder des Bedauerns werden.

Doch auch die Kraft des Geistes, deren mannigfaltige Wirkungen und Äußerungen uns veranlassen, sie als eine Verbindung vieler einzelner Kräfte zu denken, muß nach den verschiedenen Graden und Umständen auf die mannigfaltigste Art geübt und erhöht werden.

Wenn daher gleich die mehrere oder die mindere Bildsamkeit der einen oder der andern dieser, mehr in der Idee als in der Wirklichkeit getrennten Kräfte, des Gedächtnisses, der Phantasie, des höhern Denkvermögens, des Dichtungsvermögens u. s. w., ein Wink für den Erzieher ist, von welcher Seite das Individuum das meiste leisten, für welche Sphäre geistiger Thätigkeit es am geschicktesten sein möchte: so wird er sich doch hüten, einem Vermögen ein solches Übergewicht zu verschaffen, daß jedes andre dadurch unwirksam werde.

Aber bald zeigt sich, daß nicht jede Übung und Erhöhung derselben mit dem höheren Ziele der Menschheit in einem gleich nahen Verhältnis stehe, und daß sogar eine einseitige unverhältnismäßige Kultur diesem Zwecke gefährlich werden könne. Und da überdies die besondere Sphäre, worin der Mensch seine Kräfte zu üben und anzuwenden durch Wahl oder durch Notwendigkeit bestimmt wird, die Kultur eines Vermögens mehr als die eines andern erfordert: so wird der Erzieher, so weit er dies vorhersehen kann, auch darauf seinen Plan anlegen, ohne jedoch die beschränkten Grenzen dieser Sphäre äußerer Thätigkeit zugleich zu den Grenzen der Geistesthätigkeit überhaupt machen zu wollen.

Dritter Grundsatz. Richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist.

So bewunderswürdig uns die menschliche Natur in der Fülle ihrer Kräfte erscheint, so hängt doch der Wert des Menschen erst von der Richtung und Anwendung dieser Kräfte ab. Denn an sich betrachtet, können sie eben sowohl zerstörend als wohlthuend wirken, und gerade die allerkräftigsten Naturen sind eben so oft die furchtbarsten Feinde, als die höchsten Wohlthäter der Menschheit geworden.

Kräfte erwecken und stärken ist eben daher erst die Hälfte des Geschäfts der Menschenbildung; die andre eben so wichtige ist die Richtung derselben auf das, was für die menschliche Natur das angemessenste und würdigste ist.

Die vernunftlosen Wesen bildet der Instinkt als ein positives Naturgesetz. Den Menschen stattete die Natur mit dem höchsten Adel aus, indem sie ihm die Freiheit der Wahl überließ. Wenn das Tier den eigentümlichen Charakter seiner Gattung nie verfehlen kann, so gebührt dem Menschen, wenn er Hohes und Höchstes erreicht, der Ruhm, daß er sich selbst richtig geleitet, durch eigne Kraft und eignen Willen veredelt habe. Für das Tier findet keine Abstufung statt; alles ist durch die Notwendigkeit des Instinkts bestimmt. Diesen ruft eine innere Stimme in dem Wesen seiner Natur stets zum Wettkampf auf, nach dem hohen Ziele der Humanität rastlos aufzustreben. Von ihm kann man sagen, „er nähere sich dem Ideal der Humanität“; nie aber „das Tier nähere sich der Tierheit“, weil diese schon durch die Natur in jedem Individuum vollendet ist.

Auf jenes Ziel der vollkommenen Humanität richtet nun der Erzieher die Naturkräfte seines Zöglings, indem er ihm dasselbe zeigt, indem er ein Wohlgefallen daran erweckt, indem er alles entfernt, was das Hinstreben aufhalten oder den Blick danach irre machen könnte. Eben darum umgiebt er ihn von der frühesten Kindheit an, so weit er es nur immer vermag, mit dem Edelsten jeder Art. Er würde, wenn es möglich wäre, so wenig auf den äußeren als den inneren Sinn des Kindes etwas wirken lassen, worin sich nicht physisch und moralisch Ebenmaß, Harmonie und Schönheit ausdrückte; um dadurch von selbst eine entschiedene Neigung für das Wahre, Übereinstimmende, Ge-

ordnete, Schöne und Gute in jedem Sinn der Worte entstehen zu lassen, welche die in der Folge unvermeidlichen stärkeren Eindrücke des Gegenteils nie ganz zerstören, wenn auch auf kurze Zeit durch Sinnenreiz schwächen können. Ist dies nicht im ganzen Umfange zu erreichen, so thut er wenigstens so viel, als er kann. Wem in seiner Kindheit und Jugend nichts von dieser wohlthätigen Sorge und Bewahrung zu Teil ward, den nennt man ja eben unerzogen, und, wenn oft seine herrlichsten Kräfte eine schiefe und unglückliche Richtung nehmen, bedauert man ihn mehr, als daß man ihn anklagt.

Nur soll der Erzieher zu keiner Zeit vergessen, daß er ein Vernunftwesen behandelt, dessen Rechte mit seinem Dasein beginnen. Alle Mittel, die er anwendet, um den natürlichen Kräften die Richtung auf das Wahre, Gute und Edle zu geben, müssen diesen Rechten gemäß sein. Hier liegt der Unterschied zwischen dem Abrichten und dem Erziehen.

Man wende nicht ein, daß dadurch jeder Zwang, natürlich also auch jedes physische Straf- und Schreckmittel, aus der Erziehung verbannt werde. Ich glaube nicht!

Wie der erwachsene, zum vollen Besitz seiner Vernunft gelangte Mensch es mit den Rechten seiner Natur nicht widersprechend finden, sogar verlangen wird, daß man in jedem Zustande, wo er des Gebrauchs seines Verstandes nicht mächtig sei, auch Zwangsmittel anwende, um die wilden und schädlichen Ausbrüche seiner regellosen Kraft zu hindern: eben so wird auch das Kind, der Knabe, selbst der Jünging, in dem Zustande der Ohnmacht sich selbst zu regieren, nicht nur der fremden Leitung bedürfen, sondern auch durch sinnliche Mittel als ein Sinnenwesen bestimmt werden können, zu seinem eignen Besten das Schädliche zu meiden und das Nützliche zu ergreifen. Wenn die bittere Arznei, die man dem sich Sträubenden selbst mit Gewalt einflößt, wirklich gesund macht: wer trägt Bedenken diese Gewalt anzuwenden? Auch ist erfahrungsmäßig, daß die Strenge, wenn sie durch vernünftige Zwecke und nicht durch Leidenschaft bestimmt wird, den freien Geist der Kinder nicht unterdrückt. Sehr freie Nationen finden in ihren Erziehungsinstituten kein Bedenken sie anzuwenden, ohne alle Rücksicht auf Geburt, Stand und Bestimmung*).

Aber ganz etwas anderes ist's, sich der Vernunft des Zöglings selbst bemeistern, ihr Gesetze vorschreiben, von ihm ein Betragen fordern, das der eignen Empfindung und Überzeugung widerspricht, blinden Gehorsam erzwingen, den Willen nicht lenken, sondern brechen wollen. Wo reine Humanität herrscht, da wird selbst keinem Tier ohne Not etwas zugemutet, was seiner Natur zuwider ist. Und gegen den Menschen wollte sich die Erziehung diesen Zwang erlauben? Verlangen, daß der Zögling seine Natur verleugne, angethanes Unrecht nicht fühle, unverdienten Tadel stumpfsinnig ertrage, gegen Gewalt und Unterdrückung

*) S. was in Gödens Reise nach England, 1. Th. 7. Kap., hierüber im Betreff der englischen Schulen gesagt ist.

sich nicht wehre, sich ungekränkt überlisten und unterdrücken lasse? Doch leider ist solcher Erziehungsdespotismus weder aus den Familien, noch aus den öffentlichen Anstalten ganz verschwunden!

Vierter Grundsatz. Laß die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich der unbedingte und höchste Wert des Menschen beruht.

Die Gründe, warum die Erziehung keinen andern höchsten Zweck, als die Moral und selbst die Religion*) haben kann, liegen in der Natur des Menschen, der einzigen von allen uns bekannten, welche zur Freiheit unter der Gesetzgebung ihrer eignen Vernunft bestimmt und derselben fähig ist.

Gerade das Ideal, das schon den Alten vorschwebte, wenn sie sich den vollkommenen Weisen oder den vollkommenen Tugendhaften dachten, und eben, weil er die Höhe der Menschheit erreicht habe, in ihm den wahren König, wenn gleich ohne Thronen und Kronen fanden, gerade dies muß auch den Erzieher begeistern.

Darum wird er unablässig streben, seinen Zögling von allem zu entfesseln, was seine innere Freiheit beschränken würde: von der Gewalt des Körpers, von der Macht der sinnlichen Triebe, von dem Irrtum und Wahn, von der Furcht, von der Meinung des Tages, von der Willkür des Menschen. Dazu muß sich körperliche, intellektuelle, ästhetische, moralische Erziehung vereinigen. Äußerlich bleibt er unter der Notwendigkeit der Umstände; innerlich gehört er dann nur sich selbst an. Und eben dadurch wird er Gott ähnlich, der ihm sein Bild aufprägte, damit er nie seines höheren Ursprungs vergesse.

Ich ende mit einer herrlichen Stelle eines unserer geist- und herzvollsten Schriftsteller:

„Freiheit der Seele ist der Tugend eigentümliche Kraft.

„Sie ist der Tugend Wurzel; sie ist auch ihre Frucht. Sie ist die reine Liebe des Guten. Ein hohes Wesen, wie die Gottheit verborgen, unerforschlich wie die Gottheit!

„Allein durch Freiheit fühlt sich der Mensch als Mensch; durch sie allein ist Selbstachtung und Zuversicht, Wort und Glaube, Friede, Freundschaft, feste Treue möglich, worauf unter Menschen alles beruht.

„Wie man die Gottheit geleugnet hat, so läßt sich auch an Freiheit und an Tugend zweifeln, weil wir nicht ergründen und erklären können, wie sie sind und wie sie wirken, und weil wir sie nicht sinnlich machen, sie dem Sinnlichen nicht unterwerfen, dem Sinnlichen nicht dienstbar machen, Freiheit und Tugend nicht in ihr Gegenteil verwandeln, in ihr Nichtsein auflösen können.

---

*) Namentlich wird oft als ein Zweck der christlichen Religion im N. T. angegeben, dem Menschen zu seiner wahren Freiheit durch die Bildung zur Moralität zu verhelfen; z. B. Joh. 8, 36, Röm. 8, 2, 2. Kor. 3, 17, 1. Petr. 2, 16.

„Dem Erdensohne leuchten freilich Tyrannei und Knechtschaft besser ein. Der Lust will er dienen; er will sich schonen vor dem Schmerz. So gesinnt entsetzt er sich vor dem Wesen der Freiheit, welches ist zu herrschen über Begierde und Abscheu; zu verachten jede Lust und jeden Schmerz, die sie nicht selbst erzeugte; alleinthätig zu erwecken, hervorzubringen, zu erschaffen in des Menschen Brust seinen Haß und seine Liebe, und aus seiner Seele alles zu vertilgen, was nicht unvergänglich ist.

„Träume, Phantasien, ein wesenloses Hirngespinst wären Freiheit und Tugend, weil sie nicht von Erde, weil sie mehr als Erde, weil sie göttlich sind, weil sie anders und mächtiger erfreuen als Wollust, höher begeistern als Ehre, gewaltiger sichern als Gold und Kronen, weil sie die Welt überwinden?"*)

*) Woldemar von J. H. Jakobi, 2. T.

Zweite Beilage.

Über die strengwissenschaftliche Behandlung der Pädagogik und Didaktik.

(Vergl. § 12 und 13.)

Die wichtigsten Werke älterer und neuerer Zeit im Fache der Theorie der Erziehung und des Unterrichts bestehen mehr aus einzelnen Beobachtungen, Erfahrungen, Vorschlägen und Regeln, als daß sie die Idee eines strengwissenschaftlichen Systems konsequent durchführten. Einige haben gleichwohl insofern etwas Wissenschaftliches, als ihnen teils gewisse leitende Ideen, teils irgend ein psychologisches oder moralisches System zum Grunde liegt, so daß die einzelnen Gegenstände in Beziehung auf dasselbe geordnet sind.

Unser Zeitalter strebt, mehr noch als die früheren, in allen Teilen des menschlichen Wissens nach der Entdeckung und Aufstellung gewisser Grundprinzipien, um Einheit und Konsequenz in das Wissen zu bringen. Wer möchte dieses Streben an sich tadeln? In ihm drückt sich der Charakter der gebildeten und reifenden Vernunft aus, und jeder Fortschritt ihrer Kultur ist eine Annäherung an feste, in sich selbst unzertrennbar verbundene Gesetze des Denkens und Handelns.

Tadelnswert würde jenes Streben erscheinen, wenn es zur Geringschätzung der Erfahrung verleitete, welche uns bei Aufgaben der Pädagogik und Didaktik zunächst zu ihrer Auflösung zu führen imstande ist. Das Vorgeben, als könne man alles a priori deduzieren und konstruieren, muß notwendig eine sehr lückenvolle Erkenntnis zur Folge haben, indem wir von so vielen Dingen gar nichts wissen würden, wenn es uns nicht durch die Erfahrung gegeben wäre. Daneben würde der Wahn, der Glaube, diese oder jene Formel enthalte die einzige Bedingung richtiger Einsicht in die Erziehungs- und Unterrichtskunst, nur in dem bestimmten System einer gewissen Schule sein Heil zu finden, bald ein sklavisches Nachsagen, bald eine selbstzufriedene und dünkelhafte Einseitigkeit erzeugen, welche der Tod aller Wissenschaftlichkeit ist.

Ohne hier gegen irgend eins der ältern oder neuesten philosophischen Systeme, oder gegen irgend einen Schriftsteller streiten zu wollen, welcher, von ihnen ausgehend, alles, was nicht ihre Sprache redet und in ihrem Sinne schulgerecht ist, für gemein und unbrauchbar, wohl gar für verderblich erklärt, soll es uns allein darauf ankommen, bei welcher Behandlungsart Erzieher und Lehrer, ja die Pädagogik und Didaktik selbst, das meiste gewinnen dürfen.

Überhaupt wohl bei der, welche überall von der möglichst genauen Kenntnis des Objekts aller Erziehung, von dem Menschen, ausgeht und fürs erste mit Beiseitsetzung alles dessen, was bloß hypothetisch ist, sich an die unleugbaren Erscheinungen hält, in welchen sich uns alles, was von dieser Natur erkennbar ist, darstellt. Dies haben auch im Grunde alle gewollt, und selbst bei der entschiedensten Mißkennung der menschlichen Natur und insonderheit der Eigentümlichkeiten des Kinderalters, doch immer gemeint, eine richtige Kenntnis derselben zum Grunde zu legen.

Wenn nun die pädagogisch-didaktischen Grundsätze selbst aufgestellt werden sollen, so kann nur zwischen einer doppelten Hauptmethode gewählt werden.

Zuerst kann man sich ein Individuum denken und dieses durch alle Stufen seines körperlichen und geistigen Wachstums begleiten, überall aufmerksam machend auf die Entwickelungen und Veränderungen, die in ihm vorgehen, auf die Art und Weise, wie die äußere Welt auf dasselbe wirkt und daneben mahnend und lehrend, wie und wann der Erzieher eingreifen, bald treiben, bald aufhalten, bald die Richtung verfolgen, bald dieselbe verlassen und eine andere einschlagen müsse. Um die Darstellung wahrscheinlicher und anschaulicher zu machen, muß das Individuum nicht nur mit einer bestimmten inneren und äußeren Organisation versehen, schwach oder stark an Körper und Geist, sondern auch in einer bestimmten äußeren Lage, von dieser oder jener Nation, in diesem oder jenem Zeitalter, reich oder arm, von sogenannter hoher oder gemeiner Geburt, elternlos oder unter dem Auge der Eltern aufwachsend, gedacht werden. Würde das Bild von einer wirklich existierenden Person abgezogen, und nun aufs treueste beschrieben, wie die Erziehung auf dieses Individuum berechnet gewesen, welcher Mittel sie sich bedient, welche Veränderungen man wahrgenommen, durch welche Erfolge sie belohnt sei: so würde man hier zugleich die Naturgeschichte und die Bildungsgeschichte eines einzelnen Menschen haben. Viele solcher anthropologisch-pädagogischen Monographien würden als Bereicherungen unsrer allgemeinen Erziehungstheorien zu wünschen sein.

Diesen Plan befolgte Rousseau in seinem Emil, und nach ihm andre, die ihre Ideen, zum Teil um die seinigen zu widerlegen, an die Geschichte eines einzelnen Zöglings knüpften. Wer wollte leugnen, daß

die feinsten Bemerkungen auf die anschaulichste Weise, die Regeln stets für den passenden Moment berechnet, so mitgeteilt werden können? Doch man begreift zu gleicher Zeit, wie leicht es ist, entweder einseitig zu werden, indem man die unendlich mannigfache Natur in einem einzelnen Wesen darzustellen bemüht ist, oder dunkel zu bleiben, indem man die verschiedensten Materien aus der Geistes- und Gemütswelt der Kinder und den bestimmenden Zufall von außen auf einander und bunt durch einander zu schildern gezwungen wird, weil das chronologische Fortschreiten der Kinder der einzige leitende Faden ist. Rousseau freilich ließ sich durch diesen beengenden Gesichtspunkt nicht sehr binden; er verbreitet sich über Kindernatur und Menschennatur im allgemeinen und giebt nicht bloß dem Erzieher seines Emil, sondern jedem Erzieher herrliche Winke und Regeln. Aber auch er konnte den Nachteilen dieser Methode nicht ganz entgehen, und veranlaßte zum Teil durch dieselbe die vielen schiefen Urteile, die man über sein unsterbliches Werk gefällt hat, welches einen Schatz von pädagogischen Einsichten und Erfahrungen enthält, wie wenige, die vor oder nach ihm in diesem Fache erschienen sind.

Die andere Methode, nicht von dem Individuum ausgehend, sondern die gesamte bis zum Alter der Reife bildungsfähige Menschennatur umfassend, begreift unter einem wissenschaftlichen Gesichtspunkte die Resultate alles dessen, was bisher die besten Beobachter des physischen und geistigen Menschen über seine Natur erforscht und gesagt haben. Indem sie diese Resultate zur Grundlage der Pädagogik und Didaktik macht, ist sie eben so sicher, keine Lücken und Sprünge in irgend einer Hinsicht zu machen, als auch bei der wissenschaftlichen Anordnung und Sonderung der Materien deutlich ihre Grundsätze und Lehren darzustellen.

Freilich würde man das Gebiet jener beiden Wissenschaften, die man unter dem allgemeinen Namen der Erziehungslehre begreift, ohne Maß und Ziel erweitern, wenn man alle die Beiträge, welche hierzu die Anthropologie, Physiologie, Psychologie, Logik, Moral liefern müssen, in dasselbe verweben wollte; selbst wenn man sich auch nur auf das beschränkte, wovon ein unmittelbarer Gebrauch für die Erziehung, welche es mit dem Menschen als einem freien Wesen zu thun hat, gemacht werden kann. Auch scheint mir nicht ratsam, hierbei die Grenzen der Wissenschaften zu verrücken. Gewiß aber bleibt doch, daß sie sich gegenseitig die Hand bieten, eine der andern die Bahn brechen und den Weg ebenen müssen. Vorzüglich aber werden es die Naturgeschichte des äußeren und inneren Menschen und die Teile der Philosophie sein, in welchen er von seiten der Moral betrachtet wird, aus welchen die Erziehungswissenschaft zu schöpfen, welchen sie am emsigsten nachzuspüren hat.

Zwei Hauptfragen werden daher jeden, der über die Aufgabe, „Menschen zu erziehen und zu unterrichten“, mit sich ins Klare kommen

will, unablässig beschäftigen, und je bestimmtere Antworten er sich auf beide zu geben weiß, desto mehr Zusammenhang und Zweckmäßigkeit wird in sein Geschäft kommen. Die erste: „Wie ist es möglich, auf ein Wesen wie der Mensch, so zu wirken, daß die Einrichtung und der Zweck seiner Natur auf keine Weise gestört, wohl aber unterstützt und gefördert werde?“ Hierzu muß ihm die eigne Erforschung dieser Natur und die Bekanntschaft mit dem, was etwa schon darin erforscht ist, die Data liefern. Die andre: „Worauf soll zuletzt alle Erziehung abzwecken; wohin die Aufregung und Ausbildung jeder Kraft führen?“ Hierüber wird er sich mit den Moralisten zu verständigen suchen.

Je ernstlicher er sich indes dieser doppelten Untersuchung widmet, desto offenbarer werden ihm auch die Schwierigkeiten werden, welche der kaum ahndet, der sich gläubig an gewisse Überlieferungen haltend, ohne eignes Prüfen und Forschen auf die Worte irgend eines alten oder neuen Systems schwört.

Was die Erforschung unsrer Natur betrifft, so sind wir bekanntlich über die ersten Elemente ihrer Erkenntnis noch so wenig einverstanden, daß, ob man wohl seit Jahrtausenden versucht hat, das Rätsel ihres innersten Organismus zu lösen, dennoch alles unser vermeintes Wissen, z. B. vom inneren Wesen des Rationalen, von dem Verhältnisse des Körperlichen zu dem Geistigen, von den Grundbeschaffenheiten der Kräfte, ihrer ursprünglichen Gleichheit oder Ungleichheit u. s. w., aus bloßen Fragmenten, Vermutungen und Hypothesen besteht. Muß man daher gleich jedes Bestreben, in diese dunklen Regionen mehr Licht zu bringen, schätzen: so kann man sich doch nicht genug verwundern, wenn jeder, der eine neue Ansicht des Menschen hat oder zu haben wähnt, sofort vermeint, der Ödip zu sein, der das alte Geheimnis endlich der Welt kund machen könne*).

Der Spekulation des Metaphysikers ist es nicht zu verdenken, wenn sie Hypothesen zu Hilfe nimmt, um Einheit in ihre Systeme zu bringen.

*) Insonderheit scheint es für Anfänger gefährlich, daß sie sich so leicht durch eine neue Sprache täuschen und zu dem Glauben verleiten lassen, als hätten sie damit zugleich neue Begriffe bekommen. Es muß den Stiftern neuer Schulen so gut, als den Stiftern der älteren frei stehen, ihre Ideen auf ihre eigene Art zu bezeichnen; auch kann es wirklich oft Bedürfnis sein, sich für die eigentümliche Modifikation einer Vorstellung ein neues Wort zu schaffen. Nur kommt alles darauf an, denen, welche man dadurch in der Erkenntnis weiter führen will, etwas mehr als das Wort, auch die Merkmale des Begriffs angeben, und es klar machen zu können, daß man wirklich zu einer deutlicheren Einsicht des Gegenstandes gelangt sei. Will man z. B. in der Psychologie die bisher üblichen Einteilungen der Seelenvermögen verlassen, so steht dies jedem frei. Die Psychologen haben sich von jeher verschieden darüber ausgedrückt, auch im Grunde alle wohl gewußt, daß diese Namen nur Notbehelfe sind, wodurch wir die verschiedenen Äußerungen einer und derselben Kraft bezeichnen. Nur scheint mir nicht wohlgethan, den Sprachgebrauch zu verlassen, wo kein offenbarer Gewinn

Ihr selbst erscheinen oft nach sehr kurzer Zeit jene Hypothesen als grundlos, und ein neuer Versuch tritt an die Stelle des verworfenen, um vielleicht bald wieder einem andern Platz zu machen. Gleichwohl offenbart sich in diesen Wechseln die immer regsame Geisteskraft, die sich zu üben nicht aufhören und selbst durch das Mißlingen ihrer Anstrengungen zu neuen geweckt werden soll. So bald indes die Spekulation über Gegenstände, deren Erkenntnis zweifelhaft ist und wo man sich mit Vermutungen begnügen muß, im Praktischen zu viel Stimme verlangt, wird sie leicht gefährlich und hat, selbst auf keinem sichern Grunde stehend, in der Anwendung ein Hin- und Herschwanken zur Folge, wovon der Behandelte zuletzt das Opfer werden kann. Darauf gründet es sich, daß man gegen Ärzte, welche nicht nur einen bestimmten Hang zum Spekulieren in ihrer Wissenschaft haben, und dabei nicht bedächtig genug sind, um mit der Übertragung jeder neuen Hypothese in das Praktische zu zögern, ein nicht ungegründetes Vorurteil faßt und oft dem Empiriker mehr zutraut, eben weil er weniger in zweifelhaften Theorien lebt*). Dasselbe möchte auch bei der Erziehung der Fall sein. Daß die von Zeit zu Zeit wechselnden (anthropologischen, physiologischen und psychologischen) Ansichten und Konstruktionen der menschlichen Natur auf die Theorien des Erziehers einen Einfluß haben können, wer möchte das in Abrede sein?**) Den wohlthätigsten haben aber gewiß immer die, welche sich zunächst an festbegründete Thatsachen halten und auf dem Felde der Erfahrung bleiben. Man hat wenigstens sehr oft erlebt, welche sonderbare Maßregeln manche bloße Theoretiker genommen haben, um wo möglich die Wahrheit ihrer Hypothesen in der Behandlung eigner oder fremder Kinder zu bewähren, wie sie aber oft, mitten in dem Lauf ihres Geschäfts, zu einem andern System überspringend, gerade den entgegengesetzten Weg eingeschlagen sind.

Die fortdauernden Widersprüche in den Systemen der geübtesten Beobachter und Forscher der menschlichen Natur, sie mögen nun das Kör-

---

dabei ist. Das, was man aufhellen will, wird durch die Anwendung ganz fremdartiger (chemischer, physischer) Terminologien (Pole, Polarität, Potenzieren rc.) auf psychologische und moralische Begriffe oft nur mehr verdunkelt, da die Kenntnis ihres Sinnes wenigstens bei Anfängern nicht vorausgesetzt werden kann. Und doch ergreifen gerade diese solche Worte am ersten, ohne dadurch zu irgend einem klaren Bewußtsein zu kommen.

*) Und darin hat man, selbst nach dem Ausspruch eines großen Arztes, den niemand im Verdacht der Geringschätzung der Spekulation haben wird, nicht unrecht. „Der taktfeste Routinier (Empiriker), dem die Natur praktisches Genie verlieh, handelt so oft weit besser, als der superfeine Theoretiker. Beider theoretisches Wissen stehet am Zero im Niveau; aber dieser weiß auch nicht einmal zu handeln, weil er das Glaukom seiner Hypothesen für die Leuchte der Wahrheit hält." S. Reil über Pepinieren zum Unterricht ärztlicher Routiniers, S. 24.

**) S. oben § 42, Anm.

perliche oder Geistige, oder beides zugleich betreffen, beweisen wenigstens so viel, daß wir noch sehr weit davon entfernt sind, in das Innere der Natur eingedrungen zu sein, und daß sich in allen den vorgeblichen Konstruktionen derselben eigentlich nur die individuelle, höchst veränderliche Vorstellung des konstruierenden Individuums ausdrückt. „Was ist, fragt der eben angeführte philosophische Arzt, was ist der unbegreifliche Prozeß in der organischen Schöpfung, der das Individuum in jedem Moment zerstört, und es durch die nämliche Art zum vorigen Dasein wieder hervorruft; der Krankheiten erregt und sie wieder entfernt; durch den die äußere Natur, also auch des Menschen Wirken in die Sphäre des Organismus aufgenommen wird? Könnt ihr mir auf diese Fragen bloß mit Poesien, Metaphern und Gemeinplätzen, aber mit nichts Verständlichem und so Besonderm antworten, als dieser Prozeß in seiner Besonderheit in den Individuen vorkommt, die ihr zu behandeln habt, so leistet doch Verzicht auf jenen vollendeten Rationalismus in euren Handlungen". Muß man nicht gerade dieselben Fragen thun, wenn von dem noch verborgneren geistigen Organismus die Rede ist; wenn erklärt werden soll, wie sich die höheren Kräfte des Menschen entwickeln und bilden; wann sie zuerst den Charakter der Vernunftmäßigkeit annehmen; in welchem Moment das Kind der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit eintritt; in welchem Grade die geistigen Veränderungen von den körperlichen abhängig sind: wie es zugeht, daß die Außenwelt sich so verschiedenartig in den einzelnen Menschen gestaltet? Freilich sind Antworten genug auf das alles in den Schriften der Weltweisen aller Schulen zu finden, die uns auch bald durch neue Kunstwörter, bald durch poetische Formeln erklären wollen, was klar einzusehen uns doch nicht vergönnt ist. Aber wir kommen dadurch keinen Schritt weiter, und täuschen uns selbst über die Grenzen unsers Wissens, so bald wir einen zu hohen Wert darauf setzen.

Sollte es also wohl geraten sein, in diesem Sinne die Prinzipien der Pädagogik auf jenes angeblich wissenschaftliche Fundament (eine Konstruktion der menschlichen Natur) zu gründen? Sollte dies besonders jetzt geraten sein, wo, wie Schwarz in der Vorrede zu seiner Erziehungslehre treffend bemerkt, „das Philosophieren so sehr von der Natur abgeirrt und vielmehr ein Systematisieren geworden ist, ein Spiel des Scharfsinns mit abgezogenen Begriffen, oder um ein modernes Wort zu gebrauchen, ein Potenzieren im Denken?"*)

*) Noch stärker hat sich eben dieser achtungswürdige Pädagoge in den letzten Teilen seiner Erziehungslehre hierüber erklärt. „Die Überzeugung — sagt er in der Schlußrede — die Überzeugung, daß die Pädagogik sich nicht zur wissenschaftlichen Bearbeitung eigne, wenn wir wissenschaftlich im neuen strengeren Sinne nehmen, ist durch die bisherige Kultur der Philosophie nicht widerlegt worden. Da nie ein System auftreten kann, das den Charakter seiner Ewigkeit aufzeigt,

Man hat mancherlei Versuche gemacht, von oben herab, aus reiner Vernunft und streng wissenschaftlich, wie man es nannte, zu zeigen, wie das Kind zu erziehen und zu unterrichten sei. Dadurch ist schon so manches als einziges, ewig leitendes Prinzip, als einzige wahre Methode (Urform, Urmethode), angepriesen, was sich im System recht gut ausnimmt, aber in der Anwendung schwerlich die Probe gehalten haben mag. Der sichere Weg geht gewiß nicht durch die Schule der Systematiker. Wer die junge Menschenwelt mit philosophischem Geiste, welcher sich niemals eigensinnig und einseitig nur an Formen und Ausdrücke hängt, oft und scharf beobachtet; wer in ihrem Kreise gelernt hat, was im allgemeinen und was im besondern zu leisten möglich sei, der wird als Lehrer und Erzieher immer am besten wissen, nicht bloß was er will, sondern auch was er kann. Bei wem aber weder das eine noch das andre zu deutlichem Bewußtsein gekommen ist,*) der sollte sich eben so wenig an das Geschäft wagen, als der, welcher, befangen von irgend einem herrschenden System oder den Idealen seiner durch den Zeitgeist exaltierten Phantasie, jede freiere Ansicht der Natur und der Wirklichkeit verloren hat.

Wenn aber zweitens von dem letzten Zweck aller Erziehung, als Aufregung und Ausbildung der menschlichen Kraft, die Rede ist, so wird natürlich die Wissenschaft, welche sich mit der Bestimmung des

---

so ist es übel gethan, die Belehrung über ein heiliges Geschäft, welche mit der Kultur der Menschheit sich zugleich fortbilden muß, an das zu befestigen, was heute gilt und morgen umgestoßen wird. Wir meinen aber hiermit nicht solche erhabene Bemühungen. auch die Prinzipien für das Praktische wissenschaftlich zu bearbeiten, wie sie uns in den Schriften Kant's, Reinhold's, Schmid's, Jakobi's, Fichte's, Schelling's, Hegel's, Schleiermacher's u. A. wahrhaft in dem Geschäfte selbst erheben; wir wollen nicht undankbar sein auch gegen den Gewinn, welchen uns die neueren philosophischen Anthropologen verschafft haben: allein das, was unserer Lehre durch alles dieses zu statten kommt, macht sie selbst noch nicht zur Wissenschaft, da sie aus dem Leben unmittelbar und mit allseitiger Umsicht auf alle bisherigen Fortschritte nnd Erfahrungen der Menschheit hervorgehen muß, wenn sie für das Leben gelten soll, und da ja auch nicht einmal die Anthropologie selbst, an welche sich doch das Wissenschaftliche der Pädagogik zunächst anschließt, in ihrer Tiefe erschöpft ist oder jemals erschöpft sein wird. Denn wenn hat sich der Mensch doch selbst ergründet?" S. Erziehungslehre, 3. Bdes. 2. Abschn.

*) M. s. was hierüber sehr wahr und bündig bemerkt ist in H. P. Weiß Einleitung zu den Beiträgen zur Erziehungskunst 1. B. 1. H. „Über die Notwendigkeit, die Erziehungskunst wissenschaftlich zu behandeln". — Wie das Wort „wissenschaftlich" hier genommen wird, kann gewiß niemand etwas gegen die Forderung einwenden, wenn er auch mit dem Verfasser über die in der folgenden Abhandlung: Was ist der, welcher erzogen werden soll; und wie hat ihn daher sein erster Erzieher zu nehmen? aufgestellten Ideen, — oder den im 2ten Heft enthaltenen „Versuch, die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren" nicht in allen Punkten übereinstimmen sollte.

Menschen und den Mitteln sie zu erreichen beschäftigt, folglich die Moral, hierüber die Auskunft zu geben haben, und einer konsequenten Theorie der Erziehung werden feste moralische Prinzipien zum Grunde liegen müssen, obschon nicht gerade ein einzelnes streng abgeschlossenes System unentbehrlich sein dürfte. Wenn man aber in neueren Zeiten zuweilen behauptet hat, es gebe überall noch kein solches System, oder alle bisherigen Versuche, die Ethik aus einem obersten Grundsatz abzuleiten, seien unbefriedigend: so mag es sich damit verhalten, wie es wolle. So viel ist gewiß, daß denen, welche dies behauptet haben, nicht in den Sinn gekommen ist, zugleich allem, was bisher für die moralische Bildung der Erwachsenen und der Jugend praktisch geschah, den Wert abzusprechen, oder zu behaupten, das Gelingen derselben sei durchaus von dieser oder jener wissenschaftlichen Form der Moral abhängig. Sie unterscheiden sehr wohl, was nur ihre unverständigen Nachsprecher übersehen, die Philosophie der Schule von der Philosophie des Lebens. Sie erinnern sich an alles das Große und Herrliche, was von jeher durch Menschen auf Menschen gewirkt ist, ehe man sich irgend einer Spekulation über die Prinzipien und Gesetze des Handelns überlassen hatte. Sie verweilen mit hoher Achtung vor dem Bilde des praktischen Hausvaters, der praktischen Hausmutter, die, ohne auch nur zu ahnden, wie ihr Thun und Wirken der Gegenstand subtiler Untersuchungen sein könne, in ihren Kindern durch Lehre und Beispiel die Keime alles sittlich Guten und Schönen wecken und pflegen. Eine solche Empirie ist dem Verständigen mehr wert, als alle Architektonik der Theoretiker; und gewiß wünscht er, daß alle angehende Pädagogen früher in dieser lebendigen wahren Schule des Lebens lernen, als sich an die toten Buchstaben eines Systems hängen, das, wie alles bloße Wissen sehr oft aufbläht, aber sehr selten bessert.

Also noch einmal: durch diese Bemerkungen soll auf keine Weise das Verdienst derer beinträchtigt werden, welche auch die Erziehungs- und Lehrkunst auf höhere Prinzipien zurückzuführen suchen. Sobald dadurch nur wirklich etwas gewonnen wird für eine Wissenschaft, deren Wert lediglich auf ihrer Anwendbarkeit beruht; sobald nur der Pädagoge selbst an Sicherheit und Konsequenz gewinnt; so bald man uns nicht mit einem unleidlichen Aufwand von Worten Dinge beweiset und deduziert, an denen kein vernünftiger Mensch zweifelt, und den trivialsten Sätzen*) durch die

*) Z. B. „daß zu jedem Lehren und Lernen ein lehrendes und lernendes Subjekt, ein Objekt der Erkenntnis, und in Beziehung beider auf einander das Lehren und Lernen selbst gehöre; daß die in unsern Lehrbüchern durch verschiedene Namen bezeichneten Kräfte der Seele nur Modifikationen einer Kraft seien; daß der bisher noch gar nicht gekannte letzte Zweck des Erziehers die Erziehung selbst sei“. — Noch viele ähnliche Beispiele, welche Umwege man macht, um zu dem Allbekannten zu kommen, könnten aus mehreren neuen pädagogischen Abhand-

Hülle einer hochgelehrten, zur Tagesordnung gehörenden Sprache eine Wichtigkeit zu verschaffen sucht; so ist jeder Beitrag dankbar anzunehmen und unbefangen zu prüfen. In der Darstellung muß nur jeder eine bestimmte Klasse von Lesern oder Zuhörern sich denken, für die er arbeitet; eine Metaphysik der Pädagogik und Didaktik muß einen andern Charakter haben, als ein praktisches Handbuch, das nicht sowohl auf einige wenige spekulative Köpfe unter den Erziehern, sondern auf die große Mehrzahl der Erziehenden und Lehrenden berechnet ist, denen, ohne wie jene organisiert zu sein, dennoch der philosophische Geist nicht fehlen darf. Dies vergessen die, welche eine schulgerecht philosophische Bildung erhalten haben, zu leicht, und meinen, die Form und Sprache, welche ihnen, da sie immer mit dem Zeitalter fortschreiten und unvermerkt sich selbst seine Redeformen zu eigen machen, verständlich ist, könne auch bei andern vorausgesetzt werden. Dadurch werden sie aber selbst vielen gebildeten Lesern unverständlich, welche die Aufgabe der Erziehung im hohen Grade interessiert, so bald sie mit jener Gemeinfaßlichkeit behandelt wird, die eine sogenannte höhere Kunstsprache geflissentlich zu vermeiden sucht, weil sie von ihr keine Wirkung zu hoffen vermeint.

Mag man denn die, welche die höhere Ansicht nicht überall zur Zeit und zur Unzeit zur Schau tragen, in die Klasse der gemeinen Naturen verweisen, oder ihrer Popularität spotten; sie leisten gern, wie auf eine gewisse Art von höherer Natur, so auf die Unverständlichkeit Verzicht.

---

lungen, die teils in philosophischen Journalen zerstreut, teils einzeln erschienen zum Teil schon vergessen sind, angeführt werden. Es würde aber wenig lehrreich sein und leicht dieser Schrift ein polemisches Ansehen geben, welches der Verf. auf alle Weise zu vermeiden sich zum Gesetz gemacht hat, so nahe Veranlassungen er auch in manchen Angriffen finden könnte. — Führen die streng wissenschaftlichen Bearbeitungen der Pädagogik wirklich zu neuen Resultaten, so sind sie in jeder Form schätzenswert. Aber gerade in denen, welche mit der meisten Anmaßung und Unkunde oder schnöden Verachtung des Früheren geschrieben sind, und von Entdeckungen auf diesem Felde reden, „die noch niemand geahndet habe, da man ja noch nicht einmal gewußt, was überall Erziehung sei," haben Unbefangene auch nicht eine einzige Idee gefunden, die sie nicht in ältern und neuern pädagogischen Schriften, obwohl in einer andern Form, nachweisen könnten, wenn es der Mühe lohnte und überall etwas darauf ankäme, ob eine Wahrheit alt oder neu ist.



Dritte Beilage.

Kritik und nähere Bestimmung der Erziehungsmaxime: Man müsse den Menschen für die wirkliche, nicht für eine ideale Welt erziehen.

(Zusatz zu § 18, 19 verglichen mit § 119 und 135).

Selbst unter denen, welche der Erziehungskunst große Lobsprüche erteilen, auch nichts sparen, ihre Kinder sorgfältig erziehen zu lassen, oder selbst zu erziehen, kann sich noch immer ein großer Teil nicht über die Meinung erheben, daß der am besten erzogen sei, der sich in den gegenwärtigen Zustand der menschlichen Gesellschaft am leichtesten füge, und, wie man sich auszudrücken pflegt, die Welt nehme, wie sie ist, ohne sich irgend um die sogenannten Ideale, welche die Philosophen aufstellen, zu kümmern. Ich leugne nicht, daß diese Maxime einer Deutung fähig sei, nach welcher sie etwas sehr Wahres und Vernünftiges enthält. Aber wie sie gewöhnlich genommen wird, bedarf sie meiner Meinung nach einer vielfachen Berichtigung.

Um dies deutlicher zu machen, so laßt uns hören, wie sich etwa ein gebildeter Weltmann, wie sich deren viele unter den höhern Ständen finden und in dem öffentlichen Urteil für vorzüglich klug und verständig gelten, als Vater einer begüterten Familie gegen einen jungen Pädagogen erklären würde, den er zum Erziehungsgehilfen zu wählen die Absicht hätte.

„Ich weiß wohl — würde er vielleicht sagen — ich weiß wohl, mein junger Freund, daß in der Welt sehr vieles nicht ist, wie es sein sollte. Die Menschen werden von Vorurteilen und Leidenschaften bei den meisten ihrer Handlungen geleitet. Daneben wirken die äußeren Dinge, die herrschenden Gewohnheiten, die gesellschaftlichen Verfassungen, oft auch Not und Druck des Lebens so mächtig auf sie, daß auch die besten von allen diesen Einflüssen nicht frei bleiben. Unmerklich fügen sie sich in die Form des Zeitalters, und man kann sehr zufrieden sein, wenn sie dabei nur nicht ganz ihre Selbständigkeit und den allgemeinen

Sinn für das Rechte und Gute verlieren. Freilich erhebt sich von Zeit zu Zeit eine Stimme gegen den Zeitgeist. Die schwächere klagt; die stärkere giebt das Signal zum Kampf und hofft eine Macht gegen ihn zu rüsten, der er endlich mit allen seinen Vorurteilen und Verkehrtheiten weichen soll. Aber wir erleben täglich, wie wenig mit dem allen ausgerichtet ist, und wie nur zu oft der scheinbare, einen Augenblick ausgetriebne böse Geist mit sieben mächtigen Geistern zurückkehrt. Vielleicht wäre es besser gewesen, ihn in Ruhe zu lassen."

„Ich habe zwei Hauptwünsche für meine Kinder. Sie sollen brauchbar für die Gesellschaft, sie sollen aber auch glücklich und ihres Lebens froh werden. Ob ich dies Ziel erreichen werde, hängt, das weiß ich wohl, zum Teil von einer höheren Macht ab, die ihr Leben, ihre Gesundheit, ihre äußere Lage in der Gewalt hat. Aber soweit diese nicht das Gegenteil über sie beschließt, und die Fonds von Gesundheit, von glücklichen Anlagen und von äußerem Wohlstande, womit sie ausgestattet sind, ihnen erhält, so denke ich, müsse das Übrige vorzüglich durch Erziehung bewirkt werden, an der ich nun künftig gemeinschaftlich mit Ihnen zu arbeiten wünsche."

Die Brauchbarkeit wird von dem Geschick für die Geschäfte abhängen, welche die Kinder in der Zukunft erwarten. Ich wünschte, es wäre möglich, diese Geschäfte sicher vorher zu wissen. Dann könnten wir unstreitig unserm Erziehungsplane noch weit mehr Zweckmäßigkeit geben. Wie vieles könnten wir den Söhnen im Unterricht ersparen, was sie, wegen der Ungewißheit ihrer Bestimmung, nun schon lernen müssen, obschon vieles davon wahrscheinlich nicht den geringsten Nutzen für sie haben wird. Möge es ihnen nur nicht noch obendrein schaden! Ich habe oft erlebt, wie ungern es die oberen Behörden sehen, wenn die unteren Arbeiter sich außer ihrem Fache mit allerlei Nebendingen beschäftigen, die mit dem Fach in keiner Verbindung stehen; wie wert ihnen dagegen der unverdrossene Routinier ist, der auf der Stufe, wo er steht, und über die hinauszugehen, ihm vielleicht schon seine bürgerliche Geburt die Hoffnung abschneidet, doch nur zum Organe höherer Einsichten und Anordnungen bestimmt ist und gemeiniglich am besten arbeitet, wenn er, unbekümmert, was vielleicht geschehen könnte und sollte, bloß fragt, was nach der jetzigen Lage der Dinge geschehen müsse. Wir wollen also wenigstens uns hüten, ein zu großes Interesse für Gegenstände zu erwecken, die höchst wahrscheinlich in der künftigen Sphäre der Kinder von keinem unmittelbaren Gebrauche sein können. Insonderheit wollen wir den Töchtern, deren Schicksal noch weit mehr im Dunkeln liegt, lieber etwas zu wenig als zu viel Ausbildung geben. Ich werde sorgen, so viel ich vermag, daß sie nicht Unwürdigen zu Teil werden; aber ob ihre künftigen Gatten überhaupt Bildung durch Kenntnisse, oder in welchem Grade sie diese besitzen: das darf ich bei ihrer

Wahl nicht in Anschlag bringen. Geben wir ihnen also nur, was jede Hausfrau nötig hat, um eine gute Hausfrau zu sein, so haben sie die Hauptsache. Das Übermaß des Wissens würde ihre Brauchbarkeit für ihre Bestimmung leicht vermindern, und ihre Tugend wird auch dem kenntnisreichen Gatten ersetzen, was ihnen an höherer Geistesbildung vielleicht abgeht."

„Wir wollen unsern Kindern Grundsätze zu geben suchen, wobei, wenn sie ihr Thun und Lassen darnach einrichten, sie in allen Verhältnissen des Lebens vor den Augen der Welt bestehen können. Aber ich halte es nicht für geraten, daß wir ihr Gefühl zu sehr verfeinern, und ihr Auge zu sehr schärfen, um die Fehler und Gebrechen einzelner Menschen oder ganzer gesellschaftlichen Einrichtungen zu bemerken. Sie werden, wenn sie nicht zu viel verlangen, wenn sie mit einer gewissen Toleranz gegen das, was nun einmal nicht zu ändern steht, in die Welt eintreten, nicht alles Krumme gerade, nicht alles Unrechte recht machen wollen; werden zu schweigen wissen, wo das Reden vergebens sein, ihre Thätigkeit sparen, wo sie doch nichts ausrichten würde. — So werden sie doch in manchen Fällen, vielleicht im Stillen mehr Gutes wirken, als die eifrigen Verfechter des Wahren und Rechten in der Regel zu bewirken pflegen. Was haben sie denn davon, was gewinnt die Welt dabei, wenn sie sich durch ihren noch so reinen Eifer für das Bessere, wofür das Zeitalter noch keine Empfänglichkeit hat, verdächtig machen; wenn man vielleicht, eben weil sie zu sehr dem Strom entgegensteuern, auf einmal ihren Lauf gewaltsam hemmt und sie in irgend eine öde Bucht eindrängt, wo sie unthätig hinbrüten, oder ihre Kräfte plötzlich an einer Klippe zerschmettern läßt, der sie wohl ausgewichen wären, wenn man sie hätte gewähren lassen? Die Menschen können es nun einmal nicht leiden, daß man mehr thue als sie, und so thut man denn doch am Ende noch immer das meiste, wenn man mit ihnen im Frieden bleibt."

„Bei einer solchen Erziehung, die auf eine gewisse Zufriedenheit mit der Welt, wie sie nun einmal ist, und auf ein williges Fügen in alle ihre Verkehrtheiten berechnet ist, werden wir dann auch am besten für das eigne Glück unsrer Kinder sorgen. Denn nur so werden sie ihres Lebens froh werden."

„Schon eine zu vielseitige Ausbildung kann, höchst unsichre Fälle abgerechnet, die Quelle ihrer Unzufriedenheit werden. Es giebt eine Menge von Geschäften in unsrer bürgerlichen Verfassung, bei welchen ein gewisser Organismus unvermeidlich ist. Gegen tausend und aber tausend Räder in der großen Staatsmaschine, welche sich in ihren genau abgemessenen Kreisen schneller und langsamer drehen müssen, giebt es kaum eine Triebfeder, die das Ganze bewegt, und selbst diese wird so oft bewußtlos hier gehemmt, dort getrieben. Was Schiller so treffend „des Dienstes immer gleichgestellte Uhr" nennt, das paßt nicht bloß auf unsre

militärischen, es gilt auch von einer Menge bürgerlicher Einrichtungen. In allen Kollegien sind doch mehr als die Hälfte der Arbeitenden nichts als die willenlosen Exekutoren und Expedienten fremder Verfügungen, denen es weder zukommt noch verstattet wird, ihrer oft entschieden besseren Einsicht zu folgen. Aber selbst da, wo ihre Vernunft wohl einsieht, daß dies nicht anders sein könne, und das einförmige Geschäft, das sie betreiben, zum Wohl des Ganzen betrieben werden müsse; selbst da kann sich doch der vielseitig Gebildete den Ekel und Überdruß nicht verbergen, der damit verbunden ist. Das aufgeregte Bedürfnis des Geistes, immer mit neuen Ideen bereichert zu werden und sich an ihnen zu üben, daneben das Gefühl des Verlustes so vieler schönen Zeit, die dem Mechanismus geopfert werden muß, und die für die höhere Ausbildung gewonnen werden könnte: dies alles wird einen solchen Widerwillen an dem doch nun einmal Unabänderlichen erzeugen, daß sich wahrlich der Mann von beschränkteren Einsichten und Kenntnissen ungleich glücklicher in seiner Sphäre fühlen muß. Er treibt gutwillig, ohne den Druck zu fühlen, am Tage sein Geschäft; und erholt sich, keiner Entschädigung bedürftig, des Abends am Spieltisch oder bei der Tafel. Erwacht wohl gar in jenem die Idee, man könne alle diese einzwängenden Formen zerbrechen; man könne ein viel regeres Leben auch in den Geschäftsgang bringen und dadurch ungleich mehr eigne Kräfte der Staatsbürger in Thätigkeit setzen, so wird entweder die Abhängigkeit von den Formen ganz unerträglich, oder der Unmut bricht in eine Reformationssucht aus, die nur allzuleicht eine revolutionäre Gesinnung verrät."

„Einen beträchtlichen Anteil an dem Frohwerden des Lebens hat ferner die Aufnahme in der menschlichen Gesellschaft. Um diese freundlich zu finden, muß man sich in vielen Punkten mit ihr berühren, muß sie eben darum nehmen, wie man sie findet, und weder den beständigen Tadler und Meister machen, noch auch durch ein in ihr ungewöhnliches Wirken und Thätigwerden die bequemere Menge beschämen und ihr durch die Vergleichung mit sich unangenehme Empfindungen erwecken. Die Menschen wissen recht gut, daß ihnen mancherlei zu verzeihen ist, und begehren nicht, für vollkommen gehalten zu werden; sie meinen aber, daß am Ende doch keiner mehr thue, als er könne und möge, und scheuen in dem, der mehr zu thun scheint, den, wo nicht lauten, doch stillen Tadler ihrer Schwächen und Menschlichkeiten, ohne ihn im Grunde darüber erhaben zu glauben. Ich wünsche eben darum kaum, daß meine Kinder sich vor andern auszeichnen. Was sie an Ruhm dabei gewinnen würden, verlören sie vielleicht zehnfach an Liebe und an Freude. Wenn man denen, die überall die Ideale ihrer Phantasie realisiert sehen wollen, den kleinsten Fehltritt hoch anrechnet, so wird man ihnen, denen das Menschliche genügt, desto mehr Billigkeit im Urteil widerfahren lassen, wo sie ihrer bedürfen."

„Aber gesetzt auch, sie wollten sich über diese Urteile hinwegsetzen: werden sie sich denn ihres eignen Ganges, worauf sie sich von der Heerstraße entfernten, am Ende selbst erfreuen können? Was lehren uns darüber die Geschichte und die tägliche Erfahrung? Was haben alle die Enthusiasten älterer und neuerer Zeit mit ihren Verbesserungsplänen für die Menschheit ausgerichtet? Ich leugne nicht, daß nach und nach vieles in der Welt besser geworden ist, als es war, und daß noch vieles besser werden kann und wird, als es ist. Aber dieses Bessere haben die Umstände und sehr oft Ursachen herbeigeführt, von denen man gerade das Gegenteil hätte erwarten sollen. Man muß es der Zeit überlassen, jedes Samenkorn früher oder später zur Entwicklung zu bringen. Dies kann der Enthusiasmus, immer das Ideale mit dem Realen verwechselnd, nicht abwarten; und gelingt ihm allenfalls, durch seine übermäßige Wärme einen kränkelnden Keim hervorzutreiben, so welkt dieser gemeiniglich eben so schnell, als er wuchs, und der Kern geht verloren, aus dem ein gesunder Stamm erwachsen konnte. Im Ganzen bleiben sich die Menschen, wie die sie umgebende Natur, durch alle Zeiten gleich; und man verliert Kraft und Genuß, wenn man sich mit einem Eifer, den niemand fordert, für den niemand dankt, ihrem Dienste widmet. So viele junge Heroen, die mit herkulischer Kraft die Menschheit von allem Elend befreien wollten, sind entweder die frühen Opfer ihres Eifers geworden, oder haben ihre Laufbahn in Mißmut über Undank und Verkennung geendigt*)."

„Wenn Sie diese Betrachtungen überzeugt haben, oder wenn Sie meiner längeren Erfahrung in der Welt das fürs erste glauben wollen, was Ihnen darin fremd gewesen sein mag, so denke ich, werden wir in der Erziehnng meiner Kinder von gleichen Grundsätzen ausgehen. Prüfen Sie sich daher wohl. Ich begehre nicht, daß man meiner Meinung sei; aber in einer so wichtigen Angelegenheit kann es mir auch nicht gleichgültig sein, ob wir uns unterstützen oder entgegenarbeiten. Man hört hier und da die Maxime und hat sie noch neuerlich als hohe Weisheit aus dem Nachlaß eines berühmten Philosophen angepriesen: „Kinder müßten nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, nicht um nur in die wirkliche Welt zu passen, sondern für die Idee der Menschheit erzogen werden**)." Sollten auch Sie von dieser hochklingenden Maxime ergriffen sein, so wollen wir zwar Freunde bleiben, aber mein Erziehungsgehilfe können Sie nicht werden. Ich werde Ihren Sinn für das Bessere schätzen, aber ich werde wünschen, daß Sie erst an

*) Man vergleiche mit diesem Räsonnement eines Weltmanns die Rede des Hippias in Wielands Agathon, worin er den edlen Jüngling von seinen Idealen zurückzubringen sucht.

**) Kant, über Pädagogik, § 15 d. Ausg. v. Vogt.

Erfahrung durch Welt- und Menschenkenntnis gewinnen mögen, bevor Sie einen Zögling übernehmen, der, so geleitet, weder brauchbar noch glücklich werden würde."

Wer Gelegenheit gehabt hat, die Vorstellungen, welche besonders unter den höheren Ständen über Erziehung herrschen, genau kennen zu lernen, wird sie in diesem Räsonnement unstreitig wieder finden. Sie mögen bei wenigen in ein eigentliches System gebracht, bei manchen kaum zu klarem Bewußtsein gekommen sein; aber sie liegen doch ihrer Theorie und Praxis zum Grunde, und was ihnen widerspricht, kann ihres selten billigen und schonenden Tadels gewiß sein.

Und doch, so viel teils Wahres, teils Scheinbares in den aufgestellten Grundsätzen liegen mag: wie viel Verwirrung herrscht in dem ganzen Räsonnement, wie viel Mißverstand in einzelnen Behauptungen! Wie viel Unkunde der Wirklichkeit versteckt sich hinter dieser so anspruchvollen Weltkenntnis! Es ist für angehende Erzieher, die oft einen bedeutenden Anteil an der Richtung des Geistes ihrer Anvertrauten haben, von großer Wichtigkeit hierüber aufs Reine zu kommen. Eine Aufstellung gewisser Prinzipien, mit steter Rücksicht auf die vorstehenden Zweifel und Einwürfe, mag eine Anleitung dazu sein.

Was haben also

1. um mit dem Bgriff anzufangen, diejenigen sagen wollen, die als Prinzip aufstellten: Kinder müssen nicht dem gegenwärtigen Zustande des menschlichen Geschlechts, sondern der Idee der Menschheit angemessen erzogen werden?

Sogleich muß hier einleuchten, daß in dieser Behauptung nicht die Rede sein könne von etwas, das außer den natürlichen Schranken, welche der Menschheit für ihre Entwicklung gestellt sind, liege; also nicht von einer Exaltation der Natur über das Menschliche hinaus, von der manche Schwärmer älterer und neuerer Zeit geträumt haben. Denn dies könnte ja auf keine Weise zu der Idee der Menschheit und ihrer ganzen Bestimmung passen. Es würde vielmehr dabei auf ein Vernichten des Menschlichen im Menschen abgesehen sein. Es kann folglich zuerst mit jener Maxime nichts weiter beabsichtigt werden, als was eine richtige Entwickelung der Begriffe schon früher als den Gegenstand der Erziehung bestimmt hat. Alles ist der Erziehung an der Entwickelung einer jeden Anlage gelegen, um das Reinmenschliche in dem Zöglinge darzustellen; und offenbar besteht die Realisierung der Idee der Menschheit in der vollkommensten Ausbildung und Gestaltung dessen, was die Natur als bildungsfähig in den Menschen gelegt hat.

Ferner ist es unter allen, die über die Geschichte der Menschheit überhaupt, oder auch nur über den gegenwärtigen Zustand derselben nachgedacht haben, ausgemacht, daß jedes Zeitalter zwar sein eigentümliches

Gute, aber auch seine eigentümlichen Gebrechen habe; und daß nicht nur von jeher eine Annäherung an das Bessere gewünscht, sondern auch wirklich erfolgt, endlich aber auch hier und da ein Rückfall in das Schlechtere eingetreten sei. Das Gegenwärtige kann uns folglich nie als etwas Unabänderliches erscheinen, in das man sich eben so willig als in eine Naturnotwendigkeit fügen müsse.

Endlich ist auch unverkennbar, daß alles, was von jeher zur Verbesserung und zur Veredelung der Menschheit geschehen ist, durch Menschen unternommen, durch Menschen ausgeführt sei; ja daß selbst in denen Veranstaltungen der Vorsehung, die wir die unmittelbaren zu nennen pflegen, immer menschliche Kräfte die Werkzeuge waren, durch welche sie ihre Pläne vollenden wollte.

Nun läßt sich wenigstens in der Idee ein gewisses Maximum dieser menschlichen Kräfte denken, durch deren Zusammentreffen das Höchste, was die Menschheit im allgemeinen zu erreichen imstande ist, realisiert werden würde. Denn so gut in der Verfassung eines Staats, einer Gesellschaft, einer Schule, so gut auch in der Kunst etwas als das Vortrefflichste gedenkbar und erreichbar ist: eben sowohl muß auch teils für den einzelnen Menschen, teils für die ganze Menschheit ein Höchstes und Vollkommenstes denkbar und erreichbar sein.

2. Kann es nun ein würdigeres Ziel für den Erzieher geben, als den Geist seiner Zöglinge auf dieses Ideal hinzurichten? Man tadelt es doch selbst in der Bildung zu den mechanischen Handarbeiten nicht, wenn junge Lehrlinge aus der regen Werkstätte, wo dürftig das Gemeine gelernt wird, in die Welt geschickt werden, um das Vollkommnere kennen zu lernen. Man erkennt die Anlage zum großen Künstler in dem Lehrlinge der Kunst, wenn ihm seine Zeit nicht genügt, wenn ihm der Anblick der hohen Ideale des Altertums schlaflose Nächte macht. Man findet es groß und herrlich, wenn der größte trojanische Held, seinen Astyanax auf dem Arme wiegend, sein eignes Maß zu klein für ihn findet und sich zu der Hoffnung erhebt:

— — — „kehrt dieser einst aus den Schlachten,
„Rufen müssen sie dann: weit übertrifft er den Vater!“

Und nur der Erzieher soll seinem Zögling die Stufe, auf welcher er das Zeitalter findet, als die letzte nennen, ihn wohl gar warnen, daß er nicht über sie hinauszuklimmen wage? So wäre es ja fast besser, man überließe der Natur und den Umständen allein, was sie aus ihm machen wollen.

3. Perfektibilität ist der herrlichste Vorzug der menschlichen Natur. Sie macht die Grenzscheide zwischen den Menschen und den übrigen uns bekannten Wesen, die durch ihren Organismus in sich selbst vollendet sind (s. § 1 ff.). Eben darum kann aber auch der Mensch nicht oft

genug auf dieses Große in seiner Bestimmung, in welchem selbst die Blüte der Hoffnung einer Unsterblichkeit seines Wesens liegt, hingeführt werden. Daß unzählige Menschen nicht das werden, was sie werden könnten, beweist nur, daß die ihnen erreichbare Vollkommenheit, nicht wie bei dem Tier und bei der Pflanze, die Wirkung eines notwendigen Bildungstriebes sondern eines freien Wollens und Handelns sei, welches zwar durch manche äußere Verhältnisse, Lagen und Umstände, in welchen es sich entwickeln muß, beschränkt werden kann, aber in einem gewissen Grade keinem versagt ist*). Vielleicht wären die meisten weiter in ihrer eignen Bildung gekommen, wenn man ihnen nur zum Bewußtsein ihrer Kräfte verholfen hätte.

4. Man sagt: „gesetzt, die Mitwirkung zu der Darstellung des Ideals der Menschheit wäre ein Ziel, das sich einige ganz ausgezeichnete Menschen setzen, und auf das man allenfalls die aufmerksam machen könnte, an welchen man frühzeitig ungewöhnliche Anlagen, seltne Talente und ein gewisses entschiednes Hervorragen über die Menge wahrnimmt: wie kann man aber so thöricht sein, eine allgemeine Erziehungsmaxime daraus zu machen? Soll die Erziehung nicht alle Stände umfassen? Muß folglich, was ein Grundprinzip für sie werden soll, nicht gleich anwendbar sein bei der Bildung ganz gewöhnlicher Anlagen und der ausgezeichnetsten Talente, des ärmsten Bauernsohns eben sowohl, als des Fürstenkindes? Gebt denen, die neben dem Talent auch einst Macht und Mittel haben werden, zeitig die Idee, Wohlthäter und Veredler ihres Zeitalters oder Volks zu werden. Vielleicht trägt sie Frucht. Aber ach! den Geistesarmen und Niedriggebornen — ihn lehrt lieber sich fügen in sein Loos, und hütet euch, ihm auch nur von fern die Möglichkeit zu zeigen, daß es auch wohl für ihn einen besseren Zustand der Dinge geben könne!“

Wie viel glaubt man hiermit gesagt zu haben, und wie wenig hat man gesagt!

Wir wissen recht wohl, daß nicht alle mit gleichem Erfolg an dem Besserwerden in der Welt arbeiten, daß manche außerordentliche Kraft bloß darum wenig ausrichtet, weil die Macht der Umstände sie im Hervorbrechen zurückdrängt oder vernichtet.

Aber wissen wir denn in den Jahren der Entwickelung, welche Kraft zum Wirken bestimmt sei? Sind etwa nur die Kinder aus gewissen Ständen auserkoren, die menschliche Gesellschaft weiter zu bringen? Schlummert nicht manche Kraft, ohne daß man sie ahnden, geschweige berechnen konnte, sehr lange und bricht dann auf einmal zum Erstaunen aller hervor? Sind nicht dagegen so manche, denen alle Umstände günstig

*) Vergl. Kants o. a. Abhandl. in den verm. Schriften, 3. Bd. S. 237 ff.

waren, in deren Hände das Schicksal alle Mittel der Wirksamkeit gelegt thatenlos vom Schauplatz verschwunden?

Soll es Verdienst sein, den Acker von Steinen zu reinigen, damit nicht herrliche Keime erstickt werden; hingegen Tadel verdienen, wenn man den Keimen menschlicher Kräfte Raum schafft und Freiheit sich zu entwickeln? Wie viele sich entwickeln werden, wer mag es wissen?

„Millionen sorgen dafür, daß die Gattung bestehe;
Aber durch wenige nur pflanzet die Menschheit sich fort.
Tausend Keime zerstreuet der Herbst, doch bringet kaum einer
Früchte, zum Element kehren die meisten zurück.
Aber entfaltet sich auch nur einer: einer allein streut
Eine lebendige Welt ewiger Bildungen aus." *)

Es bleibt vollkommen wahr, wie paradox es auch klinge, „bei der Unmöglichkeit, die Anlagen und Fähigkeiten im voraus ganz berechnen zu können, darf der Erziehung des Bauernsohnes kein andres Prinzip zum Grunde liegen, als der Erziehung des Fürstenkindes." Dies Grundprinzip fordert aber keineswegs Verfeinerung, Unterricht in allen möglichen Sprachen, Künsten, Wissenschaften und Fertigkeiten; es fordert zunächst, daß die edle Natur der Individuen, die beiden nur gemein ist, geachtet, zu jedem Beruf und Geschäft geschickt gemacht und in jedem Verhältnisse auf Humanität hingearbeitet werde.

Wenn aber sogar in den höheren Klassen der Gesellschaft die möglichste und vielseitigste Ausbildung für bedenklich gehalten wird; wenn auch da die Brauchbarkeit und die innere Zufriedenheit so manchem, wie jenem Vater, mehr von einem Vernachlässigen und Zurückdrängen der natürlichen Anlagen und Kräfte, als von ihrem Anbau und ihrer Entwickelung abzuhängen scheint: wer soll das Bessere herbeiführen, das jeder wünscht und auch in seinem Kreise, so bald ihn das Schlechtere nur drückt, für möglich hält? Wenn nicht Erziehung, so viel sie weiß und kann, die Lebenskräfte weckt, so entsteht zuletzt ein allgemeines Stocken, das ein endliches Absterben und eine gänzliche Auflösung zur Folge hat. Man höre auf, das heranwachsende Geschlecht für das, was immerhin vor der Hand noch Ideal sein mag, zu begeistern, und der gröbste, schon jetzt fast allgemeine Egoismus wird bald genug die einzige Maxime werden, nach welcher die Menschen handeln. Sie werden zuletzt nur suchen, sich hier durch Ungerechtigkeit gegen die Schwächeren, dort durch feige Nachgiebigkeit gegen die Stärkeren, durch alle Verkehrtheiten und Verderbnisse der Welt durchzuwinden. Es giebt kein Mittel, diesem Verderben zu steuern und dem Wahren, dem Guten und dem Schönen immer mehr den Sieg über Wahn und Irrtum, über Thorheit und

*) Schiller — Er selbst — wie viel hat er ausgestreut!

Unvernunft, über Laster und Missethaten, über Ungestalt und Unnatur in jedem Sinne zu verschaffen, als die Heranwachsenden zu dem Bewußtsein zu erheben, daß sie Kraft haben, mit jenen Übeln in Kampf zu treten und ihnen dabei aus der Geschichte zu beweisen, daß es möglich sei, in diesem Kampfe zu gewinnen. Denn wer keine Annäherung des Besseren glaubt, muß behaupten, daß wir nicht nur in Kenntnissen, wo doch die Sache so klar ist und auch am wenigsten bestritten wird, sondern auch in der Humanität und in den Mitteln zu einem würdigen und glücklichen Leben nicht viel weiter als die Vorwelt und unzählige unsrer Zeitgenossen in andern Ländern gekommen sind. Dagegen zeigen sogar einzelne Ereignisse, daß auch auf dem scheinbar höchsten Standpunkte das Ziel bei vielen noch nicht erreicht und noch viel Verdienst übrig sei.

5. „Aber, erwidert man, wenn denn nun auch von diesen idealischen Träumen von Verbesserung der Welt und Annäherung der Menschheit an einen vollkommneren Zustand endlich einmal einer und der andere realisiert würde und eine späte Frucht von dem aufginge, was unter Sorgen und Thränen ausgesäet ward: so verlieren doch die Menschen, die man für solche Ideale erzieht, das Leben; indes die, welche man gewöhnt, mit dem gegenwärtigen Zustande der Dinge zufrieden zu sein und sich in die Gebrechen der Welt zu fügen, das Leben genießen. Können wir es bei unsern Kindern verantworten, wenn wir so recht geflissentlich den Samen des Unmuts in ihr Herz ausstreuen, da das Leben so kurz, im Leben so viel Wechsel und auch bei einer sehr hohen Anstrengung der Kräfte, in dem nächsten Wirkungskreise noch immer genug Gutes zu wirken übrig bleibt?"

Ich antworte:

1. Die Menschen durch ein unaufhörliches Tadeln und Meistern der Gegenwart schon in der Jugend unzufrieden mit dem Zustande der Dinge machen wollen, wäre allerdings eine verkehrte Erziehung. Denn geflissentlich verkehren würde man die Natur, wenn man das zum Frohsinn bestimmte, des Frohsinnes so empfängliche Alter zum Trübsinne stimmen und die glückliche Zuversicht, womit man in diesen Jahren nur die Rosenblüten sieht, ohne die Dornen zu bemerken oder zu achten, in eine bange Besorgnis verwandeln wollte. Auch der herangewachsene Mensch braucht nicht erst trübsinnig zu werden, um das Bessere kennen und sich darnach sehnen zu lernen. Man kann mit der größten Billigkeit die Menschen und die Dinge um sich her beurteilen, kann für das vorhandene Gute den offensten Sinn in sich bewahren, und doch mit ganzer Seele an dem Bilde und an der Hoffnung des Vollkommenen hängen, das die Zukunft herbeiführen wird.

2. Wenn man aber, ohne eben immer zu fragen oder bemerkbar zu machen, wie gut oder wie schlecht es in der wirklichen Welt aussieht, von früher Jugend an den Sinn seines Zöglings auf das Wahre, das

Edle und Schöne jeder Art eben so hinlenkt, wie der Künstler den Blick seines Schülers auf die schönsten Werke und Formen, so wird dadurch von selbst ein solches Wohlgefallen und Verlangen entstehen, jenes überall dargestellt zu sehen und selbst an seiner Hervorbringung zu arbeiten, daß wir gar nicht besorgen dürfen, das Fehlerhafte und Verdorbene der Wirklichkeit werde ihn ansprechen, oder er werde sich zu willig darein fügen; sondern es wird ihm die höchste Freude gewähren, überall wo sich Gelegenheit zeigt zur Verbesserung und Veredlung dessen, was er findet, mitzuwirken. Auf diesem Wege wird folglich der Jüngling gewiß nicht, wie man ohne Grund fürchtet, den Frohsinn und Genuß des Lebens verlieren; er wird im Gegenteil nur eines reineren und erhöhteren Genusses empfänglich werden. Denn einmal ist es an sich schon erfahrungsmäßig, daß unsre Phantasie an dem erhöhten Gefühl unsres Daseins und Lebens immer einen sehr bedeutenden Anteil hat. Wer weiß das nicht aus seiner eignen Erfahrung? Wie unzählige Menschen haben den Träumen einer schönen Zukunft, die nie gekommen ist, ihre genußreichen Stunden zu danken? Das Kind träumt wie ein Kind; der Jüngling und die Jungfrau schaffen sich nur andre Bilder; der Mann und der Greis selbst überlassen sich oft noch gern Möglichkeiten, wenn sie gleich zweifelhafter an ihrer Erfüllung werden. Und worauf sind doch diese Phantasieen größtenteils nur gerichtet? Auf äußere Zustände, sinnliche Wünsche, vergängliche Pläne und allenfalls bei dem religiösen Menschen auf die Freuden jener Welt. Wer es indes darauf anlegte, wie wirklich manche Pädagogiker unsrer Zeit nicht undeutlich zu verstehen gegeben haben, die Phantasie schon in dem Kinde und Jünglinge zu unterdrücken, statt sie nur der Herrschaft der Vernunft zu unterwerfen, der treibt doch in der That die Jugend aus dem Paradiese, das ihr die Natur gönnte, gar zu früh auf den dornenvollen Acker des Lebens und pflanzt an die Stelle der Hoffnung das Mißtrauen und den Zweifel in ihre Brust.

Aber es ist zweitens hier nicht bloß von einem Genusse die Rede, der am Ende auf eine bloße Illusion der Phantasie hinausliefe. Das Leben in einer idealen Welt, oder, wenn der Ausdruck anstößig ist, die häufige Beschäftigung mit der Idee, wie es in der Welt besser werden könnte, so bald nur die Menschen alles das wollten, was sie vermögen, ist an sich selbst schon eine Quelle sehr reiner und hoher Freuden; und wir beglücken unsere Zöglinge am meisten, wenn wir sie dafür empfänglich machen. Denn dieses geistige Leben ist eine erhöhte Thätigkeit des inneren Menschen, die, sobald Anlaß dazu vorhanden ist, in eine äußere Thätigkeit übergeht und sich eben dadurch von dem müßigen Schwärmen in der bloßen Phantasie unterscheidet. Aber gerade aus dem Bewußtsein erhöhter Thätigkeit gehen unsre schönsten Freuden hervor. Selbst der sinnliche Schwärmer ist nicht unglücklich. Er hat

ja eine solche unerschöpfliche Quelle von Kraft und Glückseligkeit in sich, daß er sich damit dem Furchtbarsten in der Natur entgegen wagt und die Gewalt der Flammen auslöscht, die über ihm zusammenschlagen. Aber der Schwärmer kann unglücklich werden, wenn er aus seinem Taumel erwacht und weder in seinem moralischen Bewußtsein, noch in seiner Vernunft etwas findet, was ihn über mißlungene Pläne und Anstrengungen tröstete. Nicht so bei dem reinen und geistigen Enthusiasmus für das Wahre, Gute und Schöne. Denn dieser ist gar wohl verträglich mit der richtigen und ruhigen Ansicht der wirklichen Welt*). Durch diese hat er auf der einen Seite gelernt, daß man an nichts verzagen müsse; denn er sah ja, wie aus den kleinsten Anfängen wundervolle Erfolge hervorgegangen, durch die Kraft einzelner Menschen ganze Länder physisch und moralisch urbar gemacht, durch beharrliches Ausdauern Siege über das Schlechte errungen sind, die man für unmöglich gehalten hatte. Aber auf der andern Seite hat sie ihn auch überzeugt, daß alles nach unveränderlichen Gesetzen erfolge, alles sein bestimmtes Ziel habe, wo es blühen und reifen und Frucht tragen soll; daß die ewige Weisheit ihre Absichten durch Menschenkräfte zwar ausführe, aber sich nicht darin vorgreifen lasse, sondern allein wisse, „wann für alles, was geschehen soll, die Zeit erfüllt ist.“ Daß sie erfüllt werde, und hier früher, dort später das Bessere zustande komme, dazu wirkt jede darauf gerichtete Kraft mit, und es genügt dem treuen Arbeiter das reine Bewußtsein, daß er es an sich nicht habe fehlen lassen.

Dieses Bewußtsein geht aus der rastlosen, durch einen hohen Zweck geleiteten Thätigkeit hervor und ist die Quelle eines inneren Vergnügens, welches Menschen, die entweder bloß im Sinnlichen leben, oder handwerksmäßig ihr Geschäft forttreiben, wie es ihnen vorgezeichnet ist, weder ahnden noch begreifen. Und doch könnte sie einige Aufmerksamkeit auf die Menschen um sich her, die irgend eine Idee mit Liebe und Ernst verfolgen und zu realisieren streben, davon überzeugen. Laßt uns nur an einige Beispiele erinnern, vom Kleinen zu dem Größeren emporsteigend.

Wer mag schon den unglücklich nennen, oder sagen, daß er sich um den Genuß des Lebens bringe, der an der vollkommenen Darstellung irgend eines mechanischen Werkes, eines Instruments, einer Maschine, wenn ihr wollt, eines unnützen Spielwerks, an der Ausbildung einer neuen Methode, eines Handgriffes bei irgend einem Geschäft mit der ganzen Kraft seiner Seele arbeitet; sich oft alle sinnlichen Freuden versagt, oder doch willig entbehrt; Armut, Einsamkeit, vielleicht selbst Spott der Menge ruhig erträgt, weil er für das alles durch die eine

*) Vergl. die treffenden Bemerkungen über die Ideale in Kants Kritik der reinen Vernunft, S. 595—611 und in Reinhards System der christl. Moral, B. 2. S. 315—331.

rege Idee entschädigt wird, die seine ganze Seele durchdringt? Glaubt nicht, daß sein Beharren bei dem einen, was er sich zum Ziel gesetzt hat, durch die Hoffnung auf künftigen Gewinn unterstützt werde. Daran denkt der echte Kunstfleiß zuletzt, und kein Geld wiegt ihm das auf, was er am Ende bei dem Entdecken und Hervorbringen seines Werkes genossen hat. *)

Der wirkliche Künstler steht auf einer noch höheren Stufe. Das Ideal, das er mit sich herumträgt, verläßt ihn keinen Augenblick. Rastlos treibt ihn der innere Drang; seine Begeisterung läßt ihn niemals ruhen, und doch lebt er oft in Druck und Not. Die Gleichgültigen haben keine Ahndung von dem, was in ihm vorgeht. Meint ihr aber, daß er mit diesen sogenannten Glücklichen tauschen werde?

Erinnert euch dagegen an die in dem gewöhnlichen Sinnenleben versunkenen Menschen, deren einziges Streben Reichtum, auch wohl äußerer Rang und Ehre, und um beides zu erlangen, wenn es nicht auf einem noch bequemeren Wege möglich war, allenfalls ein Geschäft im Staat ist, wobei noch immer der größere Teil der Zeit für das übrig bleibt, was sie Lebensgenuß nennen. Wie oft haben solche den unglücklich genannt, oder zum Gegenstande ihres vornehmen Mitleids gemacht, der, nach allem dem, was sie reizt, nicht fragend, einzig der Erforschung des Wahren nachging, mit seinem Geist unaufhörlich in der Welt der Ideen lebte und darüber fast dahin kommen konnte, auf alles andre außer sich, das zum Leben Notwendige abgerechnet, Verzicht zu leisten? Und doch, wenn er in seiner Abgeschiedenheit von ihren Freuden und Herrlichkeiten in das Innere der Natur tiefer eindrang, ihre ewigen Gesetze entdeckte und berechnete; wenn ihn das Verzichtleisten auf jede Sinnenlust kein Opfer dünkte, so bald er nur hoffen durfte, durch die höchsten Anstrengungen weiter vorzudringen in dem Gebiet, welches dem Menschen zur eigentümlichen Forschung angewiesen ist, in welchem sein wahrer Adel, seine höchste Kraft sich offenbaren kann; so war gerade er der wahre Glückliche. Sein inneres Leben, das verborgen blieb vor der Welt, ließ nichts von dem Ekel und Überdruß, oder gar der Reue zurück, die so oft das letzte Los derer ist, deren Leben glänzend war vor den Augen der Menschen, aber vorübergehend und verschwindend, ohne auch nur eine bedeutende Spur in der Menschheit zurückzulassen.

Und wenden wir nun gar das Auge auf die, welche sich bloß in der Idee einen größeren Wirkungskreis wählten, daß sie mit einem freien, aufgeklärten, reinen und philosophisch-heroischen Geiste ausgerüstet, die Menschheit von dem mannigfaltigen, besonders moralischen Elende, das sie drückt, erlösen möchten: so kann man vielleicht sicher behaupten,

*) M. s. Rousseau in den Confessions, Oeuvr. T. XXXI, p. 339 sqq. der Zweibr. Ausgabe.

daß sich diese, im Vorgefühle der Vollendung dieses Plans, in der Ahndung des wirklich hervorgebrachten göttlichen Reichs, in welchem nur Wahrheit und Tugend regiert, in einem so erhaben-glücklichen Zustande befinden, daß sie ihn gegen alles, was ihnen Völker und Könige bieten könnten, wenn es auch Kronen wären, nimmermehr austauschen würden; eben weil das Reich, in dem sie wirken wollen, nicht von dieser Welt ist. Wenige erreichen diese Höhe; seltne Geister stehen als die wahren Heroen der Menschheit auf. Aber eben darum darf man auch für sie nicht besorgt sein, daß sie, wenn eine so große Idee ihre Seele ergriffen hat, dabei zu viel von dem eignen Glück entbehren würden, was man ihnen gern als Aussteuer für das Leben schon in der Erziehung bereiten möchte. Ihr Glück liegt in ihrem Wollen und Wirken. „Es ist, sagen sie sich mit dem oben genannten Weltweisen, es ist nicht zu erzählen und nicht abzusehen, was ein Solon, Numa, Pythagoras, Sokrates, Zeno mit ihren Schülern gewirkt und Gutes gestiftet haben; nicht zu gedenken des göttlichen Nazareners, der in dem kleinen Judäa, wie verborgen, eine kurze Zeit umherwandelte, von jedem verlassen, unter Spott und Schlägen den Tod am Kreuze litt, und dessen hinterlassenes Wort die Welt umgestaltet hat. Denn echt philosophischer Geist, d. i. überlegende, durchgreifende, nach ewigen Gesetzen wollende Vernunft, ist von jeher das Salz der Erde gewesen.

Diese reine Begeisterung für das Wahre und das Gute erhebt sie weit über die Verkennungen, Kränkungen und Mißhandlungen derer, die nicht wissen, was sie thun; sie dämpft in ihnen weder den Mut noch das Gefühl der vollsten Lebenskraft da, wo man glauben würde, daß sie unter ihrem Schicksal erliegen müßten. Diesen Mut hört man z. B. in Aussprüchen wie folgende sind:

„Bedrücken kann man uns, nicht unterdrücken;
Verlegen machen, doch nicht zur Verzweiflung
Uns bringen; uns verfolgen, nicht erreichen;
Uns niederwerfen, aber nicht vernichten.“

„Wir treiben Gottes Werk und dulden mutig
Des Lebens Drangsal, jede Angst und Not.
Mißhandelt, eingekerkert, weggebannt
Von Ort zu Ort, bei Müh und Arbeit oft
Der Notdurft selbst entbehrend, halten wir
An Tugend, Wahrheit, Lieb und Sanftmut fest,
Mit diesen Waffen jedem Kampf gerüstet.
Durch Ehr und Schande, gut und bös Gerücht
Geht unser Weg! Sie schelten uns Verführer,
Weil wir der Wahrheit treu sind. Uns verkennt

Die Welt, doch Gott sind wir bekannt: sie wähnt
Uns sterbend; aber unser innres Leben,
Es blüht in voller Kraft! Wir scheinen traurig,
Doch in uns lebt ein froher Mut; wir scheinen arm
Und machen andre reich; nichts scheint uns übrig,
Und unser ist die Welt!*)"

Wer mit diesen Bemerkungen einverstanden ist, wird nun die Erziehungsmaxime, von welcher wir ausgegangen sind: „der Mensch müsse nicht sowohl für den gegenwärtigen, als für einen künftigen bessern Zustand der Welt, also gewissermaßen für eine ideale Welt erzogen werden," eben so wenig mißdeuten, als verwerfen.

Nicht mißdeuten; denn er verwechselt ja nicht einen idealen Zustand der Dinge mit einem schimärischen, der mit der Natur im Widerspruch steht und nie zur Wirklichkeit gelangen kann; er will nicht gegen das Unmögliche ankämpfen; er strebt auch nicht nach einer Auflösung aller Ordnungen und Verhältnisse, welche zum Teil die würdigsten Erzeugnisse der Vernunft sind. Er will noch viel weniger durch irgend eine Art von Gewalt umschaffen, was nur durch allmähliche Bildung umgestaltet werden kann. Am wenigsten will er das Auge verschließen vor dem mannigfaltigen Guten, was ihm schon jetzt die Wirklichkeit giebt, vielmehr seinem Zögling gerade in dem Guten, das nach und nach aus vielen Arbeitern und Kämpfen der edleren Menschen hervorgegangen ist, eine Bürgschaft zeigen, daß es auch ihm gelingen könne, das Gute zum Besseren zu erheben. Aber eben daher kann er jene Maxime, wenn sie so gefaßt wird, auch nicht verwerfen. Er würde ja sonst mit sich selbst und den höchsten Zwecken seines Berufs in Widerspruch treten. Denn wenn er, was niemand leugnet, seinen Zögling vor den in der Welt herrschenden Irrtümern und Verderbnissen bewahren soll, so muß er ihm zugleich die Richtung auf das Bessere geben, das einzeln bereits vorhanden ist, aber, als vollendet nur noch in der Idee, als eine von einer allgemeinen Ausbildung der Menschheit allerdings zu hoffende höchste Vollkommenheit existiert. Soll sich die Menschheit diesem vollkommnen Zustande annähern, so muß jeder einzelne das Seine thun, und eben das ists, worauf alle Erziehung abzwecken soll, jeden dahin zu bringen, daß er so viel erstrebe, so viel ausführe, als er nach dem Maße seiner Kräfte zu erstreben und auszuführen fähig ist.

Die menschliche Gesellschaft besteht aus unzähligen Gliedern, und diese sind zum Teil durch Zufall, zum Teil durch Naturnotwendigkeit

---

*) Wem die Stelle bekannt ist, dem darf man sie nicht erst nachweisen. Wer sie nicht kennt, suche das von vielen verachtete Buch auf, aus dem sie genommen ist, und höre auf, seinen Geist zu verkennen.

in mannigfaltige Klassen geordnet. Es wäre der klarste Unsinn, den man wohl keinem vernünftigen Pädagogen zutrauen oder andichten wird, von jedem dieser Glieder, von jeder dieser Klassen dasselbe zu verlangen, oder sie auf dieselbe Art bearbeiten zu wollen. Ein Teil derselben ist durch die äußeren Umstände scheinbar so vorherbestimmt zur Beschränktheit von innen und außen, daß erst diese Umstände durchaus verändert werden müßten, ehe an einen höheren Grad der Humanisierung zu denken wäre. Aber auch die kleinste Veränderung kann schon eine Annäherung sein, und der Grönländer und Eskimo, dem durch den Umgang mit einem christlichen Missionar der Schmutz seiner Hütte und seines Körpers anfängt widrig zu werden, ist nicht unbedeutend über seinen vorigen Zustand emporgehoben. Ein andrer Teil steht schon jetzt auf einer höheren Stufe, und bewegt sich, von vielen Fesseln, die seine Voreltern noch trugen, durch menschliche Kräfte entladen, schon freier. Noch ein andrer kleinerer Teil tritt unter so glücklichen Umgebungen und Einwirkungen von außen in den Kreis seiner irdischen Thätigkeit ein, daß ihm dadurch zugleich Kräfte und Mittel gegeben sind, für das fortschreitende Wohl des Ganzen zu wirken. Eben darin liegt ja der Grund, warum wir die Erziehung der Fürsten und Königskinder mit Recht für so äußerst wichtig, ja für eine Angelegenheit der ganzen Nation, auf die sie in der Folge so mächtig wirken können, zu halten berechtigt sind.

Wie früh oder wie spät nun die Menschheit, und ob überhaupt jemals die Menschheit in allen ihren verschiedenen Klassen und Individuen zu einem vollkommenen Zustande gelangen soll: dies ist die Sache der Vorsehung, welche sich die Erziehung des Menschengeschlechts vorbehalten hat, und worüber uns nicht zukommt zu urteilen. Nur in dem, was sich davon schon wirklich in der Geschichte offenbart, kann man vielleicht einiges finden, was nach der Analogie uns manches von der Zukunft ahnden läßt. Und daraus erhellt wenigstens so viel, daß, sobald der von jeher vorhandene Wille der Einzelnen, einen vollkommneren Zustand herbeizuführen, der allgemeine Wille des ganzen Geschlechts geworden ist, auch der bessere Zustand selbst schon realisiert sein wird. — Der Erzieher sieht folglich in jedem Individuum, in welchem er die Idee und das Streben nach Realisierung derselben geweckt hat, ein Werkzeug des großen Zwecks der ewigen Vorsehung, daß endlich allen geholfen werde. Insonderheit versäumt er nicht, es bis zum Augenschein klar zu machen, wie vieles noch der Hilfe und Veredlung bedürfe. Statt das jugendliche, jedes Eindrucks empfängliche, aber auch leicht zerstreute und befriedigte Gemüt über die einmal vorhandenen Übel und Verkehrtheiten zu beruhigen und allen Unmut darüber mit dem gewöhnlichen „das lasse sich nun einmal nicht ändern" abzuweisen, zeigt er ihm eben in diesen Übeln einen Gegenstand, woran Kraft zu üben, ein Feld, auf welchem große Ernten des Wohlthuns zu

gewinnen sind. Er malt ihm z. B. mit den lebendigsten Farben und mit der Begeisterung eines Francke, Rochow, Pestalozzi die Reihen von Irrtümern und Verbrechen ab, welche aus dem versäumten Unterricht der unteren Volksklassen hervorgehen, und beweist dann durch die That an einem einzelnen armen Kinde, wie es gar wohl möglich sei, diesem Übel abzuhelfen. Er zeigt ihm menschenleere, unfruchtbare oder verwilderte Wüsten und begeistert ihn dann durch die Erinnerung an Männer, wie Penn und Olavides, die ein Pensylvanien, eine Sierra Morena in blühende Landstriche und Wohnsitze glücklicher Menschen umgeschaffen haben. Werde denn sein Zögling in der äußeren Gesellschaft, was er wolle; werde er reicher Gutsbesitzer, so wird er vieleicht ganze Reihen von Schulen zu Musterschulen umbilden; werde er Staatsmann, so können ganze Provinzen durch ihn, einen zweiten Washington, frei werden. Und wenn er Regent würde, — vielleicht erntet eine Nation den Segen jener Aussaat, die der Erzieher in den heiligen Stunden ausstreute, wo er seinem Anvertrauten das Ideal des Höchsten und des Menschen Würdigsten zeigte! Ein andrer läßt seinen Zögling bei jedem sich darbietenden Anlaß bemerken, welche ungeheure Menge von Menschen nicht nur Gesundheit, sondern auch allen Genuß des Lebens zum Opfer bringen müssen, indes eine verhältnismäßig weit geringere Anzahl die Früchte ihres Schweißes und ihrer hingeopferten Kräfte genießt. Indem er ihn hier an die Quellen der Armut oder des elenden Erwerbes hinführt, der gerade nur vor dem Hungertode schützt, wird jener zugleich in der Armut und dem physischen Elende selbst eine der Hauptquellen der moralischen Zerrüttung wahrnehmen. Mache er ihm nur die Unmöglichkeit anschaulich, daß der Mensch, der in einem ewigen Kampfe mit dem Mangel am Unentbehrlichsten begriffen sei und jeden andern Gedanken, der nicht unmittelbar auf den Erwerb des sinnlichen Bedürfnisses gerichtet ist, zurückweisen muß, einer moralischen, oder der Familienvater, der in jedem Kinde eine neue Quelle seiner Not erblicken muß, einer recht humanen Ausbildung fähig bleibe. Daneben sagt er ihm, wie viele Menschen durch eine Verbesserung ihrer äußeren Lage rechtlicher, anständiger, ihres Schweißes selbst froh von ihrer Arbeit leben, auch einer sittlichen Bildung empfänglicher werden könnten; man dürfe nur so manche Maxime, die entweder falscher Patriotismus, oder Aristokratismus, oder gar der persönliche Eigennutz, die Gewinnsucht und die Verachtung der niederen Stände ersonnen hätten, aufgeben; man habe dies auch wirklich schon hier und da z. B. durch Aufhebung der Leibeigenschaft gethan, so daß sich die wohlthätigen Folgen aus den am Tage liegenden Erfahrungen bis zum Augenscheine klar machen ließen*).

*) Es gehört in die Systeme der Staatswirtschaft, zu untersuchen, welche Vorteile aus dem Fabrikwesen für den Staat entstehen. Aber daß dies Wesen,

Sollten wohl Betrachtungen dieser Art und ein beständiges Hinweisen auf die Wirkungen aller äußeren Einrichtungen und Veränderungen auf die Menschheit nichts wirken? Gewiß, ist es recht viel Wille, es ist ein sittlicher Trieb im Menschen, für das Ganze der Menschheit thätig zu sein, und er hat sich oft in Zeiten, wo Egoismus, niedere Sinnlichkeit, Herrschsucht und Unvernunft alle Überreste des Guten zu zerstören drohten, kräftig erwiesen. Nur die Einsicht fehlt. Die, welchen die Natur Wärme des Herzens gegeben hat, entbehren des Lichts, das ihnen eben die Erziehung geben sollte. Lasse man es nur daran nicht fehlen, kläre man nur die Jugend, die das Glück einer sorgfältigen Erziehung genießt, über die wahre Lage unzähliger ihrer Mitbrüder auf und bringe es ihnen zum Bewußtsein, wie viele ihrer Vorzüge sie dem Zufalle zu danken haben; man wird gewiß nicht vergebens arbeiten. Es sind keine leeren Phrasen, was ein geistvoller Schriftsteller über Pädagogik sagt: „die Glückseligkeit, die in dunkler Ferne des Menschengeschlechts wartet, wird unser Zögling mit Begeisterung erblicken, und sein Glück darin finden, der Menschheit seinen Arm zur Eroberung des gelobten Landes zu leihen. Ihm wird es nicht beifallen, daß er die goldne Zeit vielleicht selbst nicht mehr erlebe; er weiß es, daß das, was ihm Menschheit ist, nicht sterben kann. — Seine Menschheit wird dann noch sein, wenn auch er nicht mehr ist, und was er menschlich that, wird für die Menschheit leben*)."

---

wie es in England und mehreren Gegenden Deutschlands getrieben wird, ein wahres Unglück für unzählige Menschen ist, läßt sich mit dem gemeinsten Menschenverstande bei einiger Aufmerksamkeit auf die Erfahrung einsehen. Man erstaunt, wenn man in Sir Morton Edens Werk über die Armut liest, wie enorm die Armentaxe in England ist, eben weil der Armen durch die Fabriken so unzählige werden; indes noch bedeutende Stücke Landes unbebaut liegen, auf denen so viele von ihrem Acker und unter dem Schatten ihres Fruchtbaumes ihr Brot ruhig essen könnten.

Durch die immer weitergehende Vervollkommnung gewisser Maschinen und durch die Benutzung toter Naturkräfte statt menschlicher Kräfte werden vielleicht mit der Zeit unzählige Hände weniger beschäftigt sein. — Ob dies, wie der oben angeführte Schriftsteller meint, eine Vorbedeutung sei, daß nach und nach viele von den eigentlich drückenden Mühseligkeiten des Lebens befreit werden und dahin kommen sollen, ihre Kräfte nicht an die Willkür andrer zu verkaufen, sei dahin gestellt. Aber daß alle jene Erfindungen, die Menschenhände ersparen, nicht notwendig dahin führen müssen, daß diese Menschen nun unbeschäftigt und ungenährt bleiben, sieht man aus dem Beispiel aller der Länder, wo vom Fabrikwesen nicht die Rede ist, und wo der Ackerbau weit mehr durch Menschenhände betrieben wird, obschon auch hier oft Menschen Hunger leiden müssen, damit man Pferde ernähren kann, die zwar auch das Feld, doch unvollkommner als Menschenhände bestellen! Auch die Erfindung der Buchdruckerei setzte unzählige Hände außer Thätigkeit. Sollte man deswegen nun ersehnen, daß sie nicht erfunden wäre?

*) Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 250.

Vierte Beilage.

Über die Bildung der Kinderseelen im frühesten Alter.

Nebst Bemerkungen über einige der gewöhnlichsten Hilfsmittel, besonders Bilder und Schriften für die Jugend.

(Vergl. § 44—50).

1. Einfluß der ersten Umgebung auf die Kinderseele.

Daß schon in dem zartesten Alter sehr viel für Kinder, nicht bloß hinsichts ihrer körperlichen, sondern auch ihrer geistigen Bildung geschehen könne, steht durch die Erfahrung und die oben (§ 50) aufgestellten Betrachtungen fest. Wie viel indes hierbei der Natur zu überlassen sei, und wie weit man auch hier in der Erziehung planmäßig verfahren könne und solle, verdient noch weiter untersucht und erörtert zu werden.

Als allgemeinster Grundsatz darf hier Folgendes aufgestellt werden. Wie überhaupt die Umgebung, und zwar jede, selbst die der toten Natur, von großem Einfluß auf das Kind ist, in dessen Seele sich alles spiegelt, was es umgiebt: so hat insonderheit die Umgebung der Menschen den größesten Anteil an seiner inneren Entwickelung, der Art und dem Grade nach. Wie viel Übel in dieser Hinsicht von den Kinderstuben ausgeht, ist nicht zu berechnen. Diese Kinderstuben in den Häusern der höheren oder reicheren Stände sind der Sammelplatz der Ammen, Wärterinnen, Dienstboten und ihres ganzen Anhangs. Den besten Fall angenommen, so sind dies unwissende, ungebildete, daher geistlos ungesprächige oder geistlos geschwätzige Personen, die auf die Kinder entweder nicht achten, oder sich ihren eignen Angelegenheiten hingeben, oder sie, vielleicht in recht guter Meinung, mit Unsinn aller Art unterhalten. Denn auf die ganz wenigen, die auch in diesem Stande das seltne Talent, zarte Kinder schuldlos zu vergnügen, mit eigner Sittlichkeit und echter Gutmütigkeit verbinden, kann eben wegen ihrer Seltenheit keine Rechnung gemacht werden. Im schlimmeren und nur zu häufigen Falle sind es leidenschaftliche, verdorbne, oft ganz rohe und verstandlose

Menschen, welche die ihnen anbefohlne Wartung und Pflege der Kinder ohne alle Liebe, bloß für das Mittel ansehen, sich durchzubringen, und jeden Augenblick benutzen, wie sie sich, um ihren Neigungen nachzugehen, davon lossprechen können.

Wenn uns nun die Erfahrung lehrt, wie sich dem Kinde sogar die Stimmen und Geberden derer, welche es am häufigsten tragen und warten, unvermerkt mitteilen und von ihm nachgeahmt werden: wie kann es anders sein, als daß nicht auch die Gespräche, die es den ganzen Tag hört, das Benehmen, das es den Tag über sieht, besonders auch die eigne Behandlung, die es erfährt, merkliche Spuren in ihm zurücklassen? Daher schreibt sich so viel Verkehrtes in den Vorstellungen, ohne daß eben die richtigere Idee die schwerere gewesen und über die Fähigkeit des Kindes hinausgegangen wäre; daher, was noch viel mehr zu beklagen ist, so manche üble Stimmung des Gemüts: der Widerspruchsgeist, die Neckerei, die Heftigkeit, der finstere Sinn bei versagten Wünschen; daher auch so mancher durch das ganze Leben dauernde und durch kein Räsonnement zu vertilgende Eindruck der Furcht, wo nichts zu fürchten ist; des Unedlen und Gemeinen, was in die Sprache, den Dialekt und und die Sitten übergeht, nicht einmal zu gedenken.

Strümpell, Erziehungsfragen, Leipzig 1869, 1. Abhandlung.

2. Große Schwierigkeiten, üble Eindrücke zu verhüten, welche in der häuslichen Lage der meisten Eltern liegen.

Gegen diese Übel kämpfen selbst die sorgsamsten Eltern oft vergebens. Die Vorschrift, welche in Büchern zu geben so leicht ist, daß sie die eignen Wärter und Pfleger und die beständigen Gesellschafter ihrer Kinder sein sollen, und daß es außer der Familienstube eigentlich gar keine Kinderstuben geben müsse, findet in der Anwendung unglaublich viel Hindernisse. Die gewöhnlichen Verhältnisse des Lebens machen sie dem Vater oft ganz unmöglich. Desto mehr nimmt man die Mütter in Anspruch, und in der That scheint auch nicht bloß die Konvenienz, sondern die Natur selbst ihnen diese Bestimmung vorzugsweise angewiesen zu haben. Aber die Mutter ist auch in den mittlern und höheren Ständen, überhaupt in allen, die man schon zu den wohlhabenden zu rechnen pflegt, nicht allein für die Kinder da; sie ist auch Gattin, sie ist auch Hauswirtin, Hausfrau und Freundin. So bald ihr Hauswesen sich nun etwas erweitert, ist die verständige Erfüllung aller dieser Pflichten keine Kleinigkeit und erfordert zum Teil ihre ganze ungeteilte Aufmerksamkeit, zum Teil ihre Abwesenheit aus dem Kreise ihrer Kinder. Ist sie eine fruchtbare Mutter, so kommen der Unterbrechungen durch die Beschwerden der Schwangerschaft, des Wochenbettes, der Sorge für den Säugling so viel, daß es wieder eine unbillige, oft sogar ungereimte

Forderung sein würde, die Kinder nie aus dem Auge zu lassen. Endlich verlangt man ja auch mit Recht, oder sollte es wenigstens verlangen, daß sie fortschreite in ihrer eignen Bildung; und dazu ist notwendig, daß sie oft aus dem Gewühl der Hausgeschäfte, aus dem Lärm der Kinderwelt zu sich selbst komme, sich sammeln und von dem täglichen kleinen Dienst der Wirtschaft an etwas Höherem sich erholen und stärken könne. Denn so sehr auch die Zwecke ihres Lebens sich in den Kindern konzentrieren mögen, so hört doch weder ihr Recht noch ihre Pflicht auf, sich selbst und ihr eignes Leben als einen Zweck zu betrachten und durch einen freien und frohen Genuß des Daseins eben recht fähig zu werden, auch für andre zu leben. Aufzuopfern bleibt immer genug; aber wer die Ansprüche an Aufopferungen zu weit treibt, versündigt sich an den Müttern und veranlaßt eine Abstumpfung, die an vielen, die wegen ihrer Treue gegen die Kinder gerühmt werden, nicht zu verkennen ist.

Sehr wahr sagt Schwarz im 1sten Teile seiner Erziehungslehre: „Jeder Mensch und sein ganzes Leben muß uns zu heilig sein, als daß wir eine Lehre der Lebensweisheit auf ein bloßes Aufopfern bauen sollen; und das freundlichste Geschäft unseres Lebens, die Erziehung, sollte uns selbst unser ganzes Leben und den schönen Morgen unsern Kindern verderben? Man hat es (bei diesen Aufopferungen) redlich vor. Aber wir sollten nicht vergessen, daß, so gut wie unsre Kinder, auch jeder selbst sich Zweck sein, sich leben sollte. Lebst du bloß für deine Kinder und nicht auch für dich selbst, für wen sollen denn diese leben? — Auch für ihre Kinder? — Gut; und diese wieder? — Für ihre Kinder? — Nun denn; also fort bis ins Unendliche? Keiner hat dann für sich gelebt; jeder für den Folgenden, und so haben sich alle unter einem mühseligen Sorgen und Ringen von ihren Kindern aus der Welt hinaustreiben lassen. Dieses ist denn am Ende das allgemeine Los des ganzen menschlichen Geschlechts! — Was wäre wohl ein solches ewiges Aufopfern für einander? Aufrichtig — ein solches Erziehen, wo man nur erzöge, um zu erziehen und wieder erziehen zu lassen.

„Das Geschäft der Erziehung, so lange es vernünftig sein soll, muß sich mit dem fröhlichen Bestehen der Erziehenden vereinigen lassen. Wenn es darin verloren geht, so deutet dies auf etwas Schlimmes. — Gerade durch die Bildung der Jugend kann die Bildung der Erwachsenen vorzüglich gewinnen. Zwischen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen wird ein freundliches Leben hin und her wirken, wenn die Erziehung der Natur angemessen ist."

Was hier im allgemeinen gesagt ist, gilt ganz besonders von den so oft von den Müttern verlangten oder auch freiwillig geleisteten Aufopferungen.

3. Hindernisse des elterlichen Einflusses, welche aus den gesellschaftlichen Verhältnissen entstehen.

Die größten Hindernisse, Kinder in dem frühesten Alter immer um sich zu haben, legen den Eltern die bürgerlichen und gesellschaft-

lichen Verhältnisse in den Weg. Es ist gar nicht zu vermeiden — und warum sollte es auch am Ende vermieden werden? — daß nach den verschiedenen Abstufungen der Stände, der Geschäfte und Zwecke des Lebens die Menschen sich mannigfaltig berühren; und die Einfachheit der Sitten ist nun einmal nicht verträglich mit der Verfeinerung der Kultur, die trotz ihrer Ausartungen auch mancherlei Gutes zur Quelle und Folge hat. Wenn in den unteren Ständen die Kinder, sich selbst überlassen, im Sommer auf dem Rasen, im Winter auf Hof und Flur ihr Spiel und Wesen treiben müssen, weil die Eltern im Felde, in der Werkstatt, am Herde und in der Wirtschaft beschäftigt sind: so müssen sie in den höheren aus dem Kreise der Eltern scheiden, weil diese in den Assembleen, bei den Diners und Soupers, auf den Bällen, im Schauspiel, an den Höfen ihr Tagewerk zu vollbringen haben. Es giebt auch wohl in den höchsten Ständen hier und da eine Mutter, welche sich durch alle die angenommenen Konvenienzen ihres Standes nicht abhalten läßt, ihre Kinder oft um sich zu sehen, wenn sich auch die vornehmsten Besucher um sie versammeln; bald interessante geistvolle Menschen, oft genug auch leere Köpfe, welche die Ordnung des Tages und die lange Gewohnheit zu gewissen Tagesstunden von einem Hause zum andern treibt. Aber wenn es damit auch gar nicht auf Befriedigung eines bloß eiteln Wunsches, für eine vorzügliche Mutter gepriesen zu werden, abgesehen ist; wenn es von einer reinen Liebe für die kleinen Geschöpfe ausgeht nnd von treuer Besorgnis, sie nicht unsichern Händen Preis zu geben: so ist doch der Gewinn für diese unbedeutend oder zweideutig. Denn was sollte wohl in dieser Lage gewonnen werden? Wie viel wird, um sie ruhig zu erhalten, nachgesehen; wie manche Unart bedeckt, damit nur nicht das Übel ärger, der Wunsch nicht zum Geschrei werde! Wären sie nicht am Ende besser in der Kinderstube aufgehoben? Wären sie es besonders nicht dann, wenn sie nun, mehr herangewachsen, schon einiges verstehen können von den Gesprächen der Erwachsenen, und da so manches hören, was durchaus nicht in ihren Ideenkreis gehört und paßt, wo nicht Verderbnis, doch eine Frühreife befördert, die nie wohlthätig ist. Dann ist es auch allemal lästig für fremde Personen, für solche sogar, die selbst Väter und Mütter sind, sich von kleinen unruhigen Wesen umgeben, durch ihre Anforderungen unaufhörlich unterbrochen, die Mutter zerstreut und unablässig mit Verbieten und Beschwichtigen beschäftigt und zu jedem zusammenhängenden Gespräch unfähig zu sehen. Wenn sie auch aus Höflichkeit solches Familienleben preisen, so geht es ihnen selten von Herzen; und wer da sagt, daß jeder Lärm der Kinderstube dem Ohre des Vaters lieblicher töne, als die schönste Musik, trägt doch nur eine Sentimentalität zur Schau, die selten Wert hat. Für die Mutter selbst aber ist es der peinlichste Zustand, die Ansprüche der verstandlosen Kleinen mit den Forderungen der Konvenienz ins Gleiche zu bringen.

Recht glücklich sind daher die Familien zu preisen, in denen verständige anspruchlose Frauen, ältere Geschwister, oder noch besser mit der Kleinkindererziehung vertraute und durchgebildete Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen in solchen Stunden die Sorge mit der Mutter teilen und die Kleinen zweckmäßig beschäftigen.

4. Zu früher Schulbesuch ist selten das beste Bildungsmittel.

Viele Eltern, welche die Verlegenheit oft empfinden, auch wohl den Schaden, der besonders für jüngere Kinder daraus erwächst, einsehen, haben eben daher von jeher den Zeitpunkt nicht erwarten können, sie wenigstens einen Teil des Tages in die Schule zu schicken; — „um sie los zu werden," sagen einige offenherzig; „damit sie stillsitzen lernen," sagen andre, und selbst Kant*) billigt dies. — So lange ein großer Teil unsrer Schulen wie bisher organisiert ist, kann wenig Gutes, wohl aber mancherlei Schaden für dergleichen Anfänger aus diesem Besuch entstehen. Denn sie sind, da der Lehrer mit den Fähigeren zu thun hat, meist darin unbeschäftigt; sie verlieren sich in gedankenlosen Träumereien und gewöhnen sich, Worte zu hören, von denen sie nichts fassen. Gedankenlosigkeit also und Zerstreutheit, die durch Angewöhnung entstandenen, späterhin so schwer zu bekämpfenden Übel, sind die unvermeidlichen Folgen, zu denen sich dann auch so leicht andre Unarten gesellen. Überdies sind doch damit nur wenige Stunden ausgefüllt, und gerade in den schlimmeren, besonders in den Winterabenden, tritt die alte Not wieder ein. Das Bessere bliebe also gewiß die Veranstaltung häuslicher Unterhaltungen; der eignen, wenn es Zeit und Umstände erlauben, oder durch hilfreiche Personen im Hause, die schon schätzenswert sind, wenn sie nichts verderben. Fänden sich jedoch Anstalten, wo Personen, die Talent und Liebe zum Kinderumgang haben, sich bestimmt dazu widmen wollten, einen Kreis von Kindern regelmäßig um sich zu versammeln; übergäben Eltern, deren Verhältnisse durchaus nicht erlauben, oft um ihre Kleinen zu sein, oder deren Fähigkeiten zu gering sind, um ihnen nützlich zu werden, sie solchen Anstalten: so könnte dadurch allerdings bei einer guten Organisation mancher bedeutende Vorteil für die früheste Bildung erreicht werden**).

5. Ist planmäßige Verstandesbildung im ersten Kindesalter zweckmäßig?

Einige achtungswerte Pädagogiker sind in dem Wunsche, gleich von den ersten Momenten der Entwickelung an nichts zu verwahrlosen, und

*) Über Pädagogik, § 4 d. Ausg. v. Vogt.

**) Eine solche Wart- und Pflegeanstalt in physischer und psychischer Hinsicht ist besonders für arme Eltern Bedürfnis und Wohlthat. Notgedrungen müssen diese so oft außer dem Hause ihr Brod verdienen, indes ihre Kinder in

jeder aufstrebenden Kraft sogleich die beste Richtung zu geben, noch weiter gegangen. Sie haben gemeint, es würde von ausnehmendem Nutzen sein, wenn man in jedes Gespräch mit den kleinsten Kindern einen bestimmten Zweck und Plan legen, sich eine gewisse Reihenfolge der Ideen gleichsam vorzeichnen, sodann alle Gegenstände der Anschauung sorgfältig auswählen könnte, die nach und nach, in einer von keinem Zufall abhängigen Succession, vor die Sinne treten und den Ideenkreis erweitern müßten. Sie haben gemeint, selbst die äußere Umgebung, z. B. das Zimmer, worin die Kinder sich den größten Teil des Tages aufhalten, sollte auf die innere Bildung berechnet werden. (Denklehrzimmer nach Wolke).

Wir wollen fürs erste unentschieden lassen, ob dies, ganz einzelne Fälle ausgenommen, wohl ausführbar sei; wiewohl die Ausführbarkeit pädagogischer Vorschläge nicht die letzte Eigenschaft ist, die man in Anschlag bringen sollte. Wir wollen an ein wohlorganisiertes Kinderinstitut denken, das einen solchen Plan unstreitig leichter als eine bloße Familienerziehung ausführen könnte. Die wichtigste Frage bleibt: wie weit das Kunstmäßige hier an seiner Stelle sein, und die intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung schon in ihren ersten Elementen an strenge Ordnung und Regel zu binden sein möchte?

Wenn man unter einer solchen strengen Ordnung und Regel jenen so eben angeführten bestimmten Plan über die den Kindern zuzuführenden Gegenstände der sinnlichen Anschauung, der inneren Empfindung, der anzuregenden inneren und äußeren Thätigkeiten versteht: so würde dies wenigstens kein naturgemäßer Gang ihrer Entwickelung sein.

---

eine enge Stube eingesperrt, sich selbst überlassen bleiben oder unbeschäftigt umher laufen. Wer es weiß, wie viel überall auf die erste Richtung ankommt, die wir den Kindern geben, und wie verderblich in jeder Hinsicht jenes Umhertreiben für sie ist, der wird die Männer segnen, die sich der hilflosen Kleinen annehmen und liebevoll an die Stelle ihrer Eltern treten,

„daß sie nicht weinen, wenn von Wieg' und Herd,
ob sträubend wohl, die Arbeit in das Feld
die Mutter ruft." —

In der Gegenwart besitzen wohl sämtliche deutsche Städte und größere Ortschaften Kleinkinderbewahr- oder Kleinkinderschulen, die meistens nach den Fröbel'schen Ideen umgestaltet sind oder werden. Ein Gleiches verfügte das deutsche Reichskanzleramt hinsichtlich der salles d'asil im Elsaß. In Österreich ist diese Umgestaltung auf dem Verordnungswege bekannt gegeben und den Kindergärten gesetzliche Stellung eingeräumt worden. Im letztern Staate sind seit dem Jahre 1872 eine bedeutende Anzahl von staatlichen Kindergarten-Seminaren entstanden, die teils für sich bestehen, teils nach dem Muster der Gothaischen Anstalt von A. Köhler mit den k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalten in Verbindung gebracht wurden. (S. die Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung von Dr. Weber, S. 300 ff. und: Aug. Köhler und das Gothaische Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnen-Seminar von Dr. Justus).

Die Natur überläßt offenbar der Willkür des Zufalls, was von der äußern Welt früher oder später sich in der Seele des Kindes spiegeln soll. Wie sie die Kinder unter den allerverschiedensten Umständen ins Leben einführt, in die allerheterogensten Sphären versetzt, auf die mannigfaltigste Art in den ersten Jahren und durchs ganze Leben umgiebt, und ihnen selbst die Empfänglichkeit für Eindrücke, und das Vermögen nach außen zu wirken höchst ungleich zumißt: so giebt sie dadurch einen Wink, den wir nicht unbemerkt lassen sollten, daß in der Erwerbung und Übung der Kräfte die größte Mannigfaltigkeit recht eigentlich ihr Zweck ist.

Dies wird nun am sichersten erreicht, wenn die früheste Bildung in der Familie bleibt; welchen Punkt Fichte in seinem Antrag, alle Kinder vom Staate gemeinschaftlich erziehen zu lassen, gänzlich übersehen hat*). Denn jedes Haus hat seinen Ton und Charakter, und es ist leicht einzusehen, daß für die Zwecke der menschlichen Gesellschaft es so weit besser sei, als wenn eine gewisse Einförmigkeit sich auf einmal über alle Familien verbreitete, und alles auf einen Ton gestimmt würde. Man hat schon oft die gewiß richtige Bemerkung gemacht, daß in langer Reihenfolge durch Ehen fortgesetzte Familienverbindungen, welche natürlich unter den Gliedern derselben die größte Ähnlichkeit herbeiführen, eben keinen vorteilhaften Einfluß auf die Generation äußern, und es herrscht deshalb wie in der vegetabilischen so in der animalischen Natur der bekannte Grundsatz, daß aus der Vermischung des nicht Verwandten weit kräftigere Produkte erzeugt werden, als was aus einem Stamm und Geschlecht entsteht. Möge also immerhin jedes Kind in seiner besonderen Lage sich einen eignen Kreis von Ideen und Empfindungen bilden; möge es durch die ungleichsten Einwirkungen von außen noch so ungleich affiziert werden; möge es auch in manchen Fällen Hindernisse und Aufenthalt seiner Bildung finden: dies alles scheinen Veranstaltungen einer höheren Weisheit zu sein, in die wir nicht allzufrüh eingreifen und dadurch die Eigentümlichkeiten zerstören sollten.

So bald auch nur zwölf Kinder etwa drei bis fünf Jahr alt, vereinigt und täglich unter eine bestimmte Leitung genommen werden, so muß man in ihre Beschäftigung eine bestimmte Regel bringen und sie an eine feste Ordnung binden. Man muß seinem Geschäfte selbst einen bestimmten Plan vorzeichnen. Was meiner Einsicht nach noch bloß Erziehung, Beförderung freier Naturentwickelung sein sollte, wird schon eigentlicher Unterricht, der in diesem Sinne des Worts (denn im weiteren unterrichtet uns freilich von der Geburt an alles, was uns umgiebt) hier noch zu früh eintritt.

---

*) Man s. die ernste und gründliche Prüfung der in Fichtens Reden an die deutsche Nation ausgesprochenen Ideen: in H. Hegewisch kleinen Schriften 2c. Altona 1809. III., S. 109—165.

Jedes eigentliche Institut muß Kinder von höchst verschiedener Geistesanlage und von ungleichem Alter aufnehmen, und wenn es sich auch Grenzen steckt, so sind doch auch die, welche innerhalb dieser Grenzen bleiben, immer noch sehr verschieden. Demnach müssen sie, da man die Abteilungen so wenig als die Lehrer, zumal bei kleinen Instituten, zu sehr vervielfältigen kann, nach einer gewissen Regel beschäftigt werden, die immer nur von wenigen abstrahiert, auch nur einigen angemessen ist. In Familien, auch in den zahlreichsten ist dies nicht der Fall. Es bleibt größtenteils ein bedeutender Unterschied von ein, zwei, vier, fünf Jahren unter den jüngeren Kindern, und jedes geht seinen eignen Gang nach dem Maße seiner Kräfte, weil hier jedes der Natur überlassen bleibt. Denn wollten auch hier vielleicht Mütter oder Stellvertreter ein gewisses Schema befolgen, wie etwa in manchen unsrer neueren Kinderschriften Eltern und Lehrern dazu eine Anweisung gegeben wird: so würde eine gewisse Unnatürlichkeit und Gezwungenheit, welche kaum ausbleiben kann, bald davon zurückführen. In das freie Spiel und den leichten Austausch der Ideen, welcher in den fürs erste planlosen Unterhaltungen verständiger Mütter und Kinderfreunde obwaltet, käme sonst ein Mechanismus, der wieder nichts weniger als den Namen des Naturgemäßen verdiente.

Anm. Hiermit soll nicht behauptet werden, als sei ein Vorschlag zu einer Anstalt überflüssig, wie ihn ein im Fache der theoretischen und praktischen Pädagogik unermüdeter und hochverdienter Veteran, H. Prof. Wolke, gethan hat. Er steht am Schlusse seiner Kurzen Erziehungslehre, oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung in den ersten Jahren der Kinder. (Leipzig 1805). Es ist nur allzuwahr, was er S. 205 voranschickt: „daß dem Menschenfreunde das Herz bluten müsse, wenn er umherblicke und bemerke, wie so viele Eltern, besonders Mütter, entweder von Geschäften überhäuft, oft fast erdrückt, oder selbst zu wenig belehrt und erzogen, ihre Kinder in den frühesten Jahren gänzlich verwahrlosen, verkrüppeln und umkommen lassen, statt sie sorgfältig vor allem Schädlichen, Tadelhaften, Unwahren und Irrigen zu bewahren, oder an ihnen die wichtige Bewahrerziehung (sonst die negative Erziehung genannt) auszuüben, ihr Sprach- und Denkvermögen zu entwickeln, sie mit den allernötigsten Kenntnissen zu versehen und, so gehörig vorbereitet, der Schule zu übergeben."

Der hinzugefügte erste Vorschlag, „daß sich zu dieser bewahrenden Erziehung nur erst vierzehn Mütter vereinigen sollten, von denen jede die Kinder des Vereins der Reihe nach einen Tag unter ihre Aufsicht nehmen und vom Morgen bis Abend lehrreich unterhalten müßten," ist schon deshalb mehr idealisch als ausführbar, weil neben der sehr schwierigen Harmonie der Ansichten und Grundsätze, auch unter den wohldenkendsten Frauen noch so vieles andre, die Lokalität der Wohnung, die gewöhnliche Einrichtung des Hauswesens, die Einwilligung der Hausväter in Anschlag kommen würde. Wenn man die Menschen, auch die besten, nimmt, wie sie sind, so ist zu fürchten, daß eine so verteilte

und zersplitterte gemeinsame Mutter-Erziehung nicht ein halbes Jahr bestehen möchte. Und wenn der Vorschlag selbst von der Betrachtung ausging, daß so viele Mütter zu wenig selbst unterrichtet und erzogen wären, wo findet sich denn zu jenem Vereine die gehörige Anzahl der Verständigen und hinlänglich Gebildeten, und wer sollte am Ende Richter sein über die Tauglichkeit der einen oder über die Untauglichkeit der andern. Wer die Menschen im Leben, nicht bloß aus Büchern kennen gelernt hat, würde wenigstens dies Richteramt verbitten.

Weit mehr Gewinn dürfte zu hoffen sein, wenn sich der zweite Vorschlag (S. 207) ausführen ließe; wenn sich eine oder mehrere dem Geschäfte gewachsene weibliche Erzieherinnen, oder auch verheiratete Personen in gewissen Jahren, dazu widmeten, Kinder, die einmal zu Hause nicht bewacht und beschäftigt werden können, in einem angemessenen Lokal unter ihre Aufsicht zu nehmen. Denn ist gleich in jeder Hinsicht auch die unvollkommne Hauserziehung immer die bessere, eben weil das Kind da so ganz in einer wirklichen, nicht künstlich veranstalteten Welt bleibt, so würde doch hierdurch da, wo auf Eltern gar nicht zu rechnen, und alles der Willkür der Domestiken überlassen ist, eine solche vernünftige Aufsicht wohlthätig und ein wirkliches Bewahrungsmittel sein*).

6. Ratschläge über zweckmäßige Unterhaltung der Kinder im frühesten Alter.

Was die Benutzung der frühesten Epoche des Lebens zur geistigen Bildung selbst betrifft, so würde denen, welche die Kleinen am meisten umgeben, sei es nun die Mutter, oder der Erzieher, oder die Erzieherin, oder ältere Geschwister, überhaupt zu raten sein, weniger auf positives Einwirken und Anbinden, als auf negatives Verhüten, Bewahren, Sichern auszugehen und von allem, was die freie Thätigkeit der Naturkräfte hemmen oder übertreiben würde, gleich entfernt zu bleiben. Man kann, dünkt mich, in diesen Jahren nicht gleich die Natur zu frei gewähren lassen, damit das junge Wesen nur erst in sich selbst Wurzel fasse, sich stärke, kräftige und gründe, mit seinen eignen Augen sehe, mit seinen eignen Ohren höre, mit allen seinen Sinnen empfinde; damit seine Sprache nicht der Nachklang einer fremden werde, also das Kind spreche wie ein Kind; in seinem Urteile nicht das Urteil der Erwachsenen wiederhalle; damit sein unschädlicher Irrtum selbst ihm so lange bleibe, bis es ihn als Irrtum zu erkennen imstande sein wird. Was von dem allen das Gegenteil ist, scheint eine Verkünstelung; und ich fürchte, man ist hier und da auf dem Wege, aus lauter Methodensucht wieder recht viel zu verkünsteln.

---

*) S. Dr. A. Weber, Geschichte der Volksschulpädagogik und der Kleinkindererziehung.

Anm. Hierüber noch einige Bemerkungen und Erläuterungen;

1. Was in den früheren Jahren für die körperliche Erziehung zu thun sein möchte, findet man oben (§ 23—29).

2. Zu dem, was über die Geistesbildung und die ersten Mittel dazu (§ 43 ff.) bereits erinnert ist, folgen hier als Supplemente der Methode noch einige Ratschläge für Eltern, denen ja doch das Kind am nächsten angehört, zur Prüfung der Sachkundigen. Sie werden besonders die intellektuelle Bildung betreffen.

Anfangs erspart euch alle Anstalten, alle Künste, den Verstand eurer Kinder zu bilden. Jedem Kinde strömen von außen so viel Ideen zu, daß ihr wegen Mangel unbesorgt sein dürft. Es wird auch in der einfachsten Umgebung nicht an Stoff fehlen; sehet nur dahin, daß seine Sinne für jeden Eindruck offen bleiben. Das übrige findet sich von selbst.

Die Natur liegt wie ein Chaos vor dem Kinde da. Nicht nach einer logischen Klassifikation werden die Gegenstände vor seine Sinne geführt, sondern, wie alles in ihr in einer scheinbaren Unordnung durcheinander liegt (das Einfachste und das Zusammengesetzte, die unvollkommensten und die vollkommensten Organisationen, der Stein, die Pflanze, das Tier, der leuchtende Wurm und der leuchtende Stern), so steht auch das Kind mitten in dieser Unendlichkeit, und es ist die Aufgabe für die bildende Erziehung, dafür zu sorgen, daß es nach und nach in diesem unermeßlichen Chaos sich orientiere. Der Totaleindruck jedoch, dessen Folgen eben so naturgemäß als nicht zu berechnen sind, bleibt vor der Hand die Hauptsache; man hüte sich durch zu frühes Fixieren und Klassifizieren denselben zu schwächen. Eben so erleichtere man durch Absondern, Verbinden, Wiedervergleichen und Trennen das Denken über jene Gegenstände nicht zu früh und nie zu sehr. Man kann der eignen Thätigkeit nicht zu viel überlassen, und nur in der Anstrengung erstarkt die Kraft.

Die Sprache fixiert die Vorstellungen. Darum redet mit den Kindern bestimmt, deutlich, nur redet nicht zu viel auf sie ein. Antwortet ihnen auf jede Frage, aber macht nicht jede Antwort zu einer Abhandlung. Nennt nie die Dinge mit kindischen Namen. Verbessert den fehlerhaften Sprachgebrauch und die fehlerhafte Aussprache dadurch, daß ihr gleich das rechte Wort an die Stelle des falschen setzt. Künstelt übrigens nicht zu viel in der Manier, wenn ihr euch mit den Kindern unterhaltet. Sie lernen da am ersten sich gut und natürlich ausdrücken, wo sie am besten sprechen hören, ohne alle besondere Anbequemung an ihr Kindesalter.

In den Momenten, wo ihr es nützlich findet, zur Erweiterung und Berichtigung ihrer Begriffe etwas beizutragen und den ersten Anfang des Lehrens zu machen, da folget der Richtung, welche gerade die Seele des Kindes genommen hat. Geht von dem Gegenstande aus, der es eben jetzt beschäftigt und von dem es lernbegierig mehr zu wissen wünscht. In diesem Alter ist dies noch möglich, und man bringt sich um einen großen Vorteil, wenn man mehr ängstlichen Planen als natürlichen Anlässen folgt, welche das Kind durch seine Äußerungen an die Hand giebt. Jenes planmäßige Lehren wird zeitig genug mit der Schul-

zeit kommen, wo leider so oft der Glockenschlag gebietet, eine Ideenreihe zu unterbrechen, oder eine ganz heterogene anzufangen.

Sinnenübungen, Zählen, Messen, Vergleichen, und dies an den Objekten, die gerade in der Nähe sind; denn für das Kind ist alles, auch das Unbedeutendste unterrichtend; dann Aufforderung, etwas Gesehenes zu beschreiben, etwas Gehörtes wieder zu erzählen, etwas richtig und mit Ausdruck Vorgesagtes deutlich und bestimmt nachzusprechen, auch wohl zu behalten: dies sind allerdings die zweckmäßigsten Übungen des Geistes für das erste Alter.

Eine große Menge von Begriffen lernt das Kind, ohne daß man eigentlich weiß, wie es damit zugeht. So ists uns allen gegangen, und so gehts uns noch täglich. Laßt euch dies zum Beispiel dienen, daß es nicht nötig sei, alles zu lehren und besonders gewissen nicht ausbleibenden Abstraktionen, woraus der kindliche Verstand sich unerwartet schnell allgemeine Begriffe bildet, durch unser Dozieren und Demonstrieren zu früh entgegen zu kommen.

Es liegt sehr wenig daran, ob einem Kinde so manches, was es ganz sicher wissen wird, so bald das Bedürfnis oder die Reife des Alters eintritt, ein Jahr früher oder später zum deutlichen Bewußtsein kommt. Der Vorteil aber des eignen Erfindens und Auffindens ist außerordentlich und kann durch nichts ersetzt werden. Erspart euch ferner die Mühe, ihm den Unterschied des Eckigen vom Runden, der Einheit vom Mannigfachen beizubringen; Vergangenheit, Zukunft, Gegenwart, Raum, Gestalt, Wesen, Kraft, Ursache und Wirkungen definieren zu wollen. Neben dem Schaden, den man durch dergleichen tändelnden Ernst und übel angebrachte Erleichterung stets anrichtet, indem man altkluge Pedanten und vorlaute Schwätzer erzieht, beraubt ihr noch überdies die Kinder ihres natürlichen Frohsinnes. Es ist eine glückliche Periode des Lebens, wo man noch keine Zeit mißt, wo alles Vergangene gestern, und alles Zukünftige morgen heißt.

Der praktische Verstand übt sich anfangs am besten an Spielen und Beschäftigungen, und da am glücklichsten, wo man den Kindern nicht zu schnell mit Rat und That entgegen kommt, sondern sie selbst Mittel erfinden, sie durch Mißlingen lernen, und selbst wenn sie Hilfe in ihren kleinen Nöten suchen, noch immer versuchen läßt, ob sie sich nicht selbst helfen können.

Der moralische Ideenkreis wird am besten erweitert, wenn man einzelne sich äußernde Gesinnungen und Handlungen mit den richtigsten Namen belegt. Daß man ja nicht junge Kinder die Tugenden und Untugenden durch Definitionen kennen lehre, wie so häufig in unsern sogenannten Denkübungen geschieht. (S. 2. T. Unterrichtslehre. II. Abt. II. Kap.) Ihr natürlich gesundes Gefühl läßt sie sehr früh und ganz bestimmt das Gute vom Bösen unterscheiden und lehrt sie, an andern jenes zu lieben und nachzuahmen, dieses anfangs mit Erstaunen, dann mit Abscheu betrachten. Die Zergliederung von dergleichen Regungen durch den Verstand wird erst von einem weit spätern Alter begriffen und kann deshalb, zu früh und mechanisch eingeprägt, nur abstumpfen oder erkälten.

Wenn sie übrigens etwas reden oder thun, worin sich etwas Moralisches (Gutes oder Böses) ausdrückt, belege man es nur mit dem rechten, wahren und bestimmten Namen. Die gewöhnlichen so allgemeinen und unbestimmten (gut, böse, artig, unartig) geben keinen deutlichen Begriff und führen nicht weiter, eben weil sie so unbestimmt sind.

7. Nutzen und Gebrauch der Bilderbücher*).

(Vergl. § 48, 49.)

Mündliche Unterhaltung und Belehrung durch die lebendige Stimme behauptet unter allen Methoden der Bildung junger Kinder wie des Volks den Vorzug vor allem, was diesem und jenem aus Büchern kommt. Wo aber jene fehlt, da bleiben diese, und namentlich auch gute Bilderbücher, ein zweckmäßiges Unterhaltungs- und Bildungsmittel. Zwar hat man neuerlich, da nun einmal über alles, was wir bisher für Kinder gehabt und gethan haben, von manchen Pädagogen der neuesten Schulen der Stab gebrochen wird, der Jugend auch diesen wenigstens unschuldigen Genuß, bei dem ihr unzählige Stunden höchst glücklich verschwunden sind, entreißen wollen. Was aber gegen sie gesagt ist, kann doch nur auf Mißverständnis oder Mißbrauch beruhen, oder sich auf die schlechte Beschaffenheit eines großen Teils jener Hilfsmittel beziehen.

Allerdings lassen sie sich von einer Seite wie jedes andre Spielgerät betrachten, dessen Zweck erfüllt ist, wenn das Kind, ohne Langeweile zu fühlen, sich damit beschäftigt, sich an den Figuren, Farben und Darstellungen ergötzt hat. Dazu bedarf es anfangs weder planmäßig geordneter noch kunstmäßig ausgeführter Bilder. Das Bunte und Abenteuerliche zieht oft am meisten an, kann aber freilich weiterhin auch den Geschmack an dem Besseren verderben.

So bald aber wirkliche Bildung beabsichtigt wird — und dies sollte man in einer nach Grundsätzen angelegten Erziehung nie vernachlässigen — so ist es gewiß eben so wenig gleichgültig, was man Kindern von Büchern dieser Art in die Hand giebt, als wie man sie damit beschäftigt. Darüber mit sich selbst einig zu werden, gehört daher zu den Pflichten aller Erzieher und Erzieherinnen.

Anmerk. Hierzu mögen folgende Bemerkungen dienen:

1) In den ersten Kinderjahren ist der Gebrauch der Bilder nicht nur ganz entbehrlich, sondern auch an sich und für die spätere Benutzung derselben

*) Niemeyer gab in der 8. Auflage die besten Bilderbücher seiner Zeit an. Die Anzahl derselben ist jetzt so ins Ungeheuere gewachsen, daß es eine nicht unbedeutende Arbeit für sich ist, eine Sichtung unter dieser großen Masse vorzunehmen. Die von Niemeyer angeführten Bilderbücher glaubten wir weglassen zu dürfen.

schädlich. Er ist entbehrlich schon deswegen, weil das Kind wenig darauf achtet und, wovon man sich täglich überzeugen kann, das schönste Kupfer nicht anders als das gemeinste Spielwerk behandelt, es wie ein gemeines Papier zerreißt und sich an den Fragmenten noch eben so ergötzt, als da es noch ein Ganzes war. Er ist schädlich, weil sich der Sinn des Gesichts weit weniger und unsichrer daran übt, als an wirklichen Gegenständen, indem alle Begriffe von Entfernungen, Gestalten, Größen an letzteren gelernt werden, und diese ihm unmerklich einen Maßstab geben müssen, welchen hernach das geübtere Auge auch auf andre Dinge überträgt. Wenn man ein Kind von seiner Geburt an in ein Zimmer einsperrte, ihm aber darin die ganze gemalte Sinnenwelt (orbem sensualium pictum, wie Comenius sein berühmtes Bilderbuch nannte), nach und nach in schönen Kupfern vorzeigte, ohne es in die wirkliche zu führen: was meinen wir wohl, wie es auf einmal in diese versetzt, die Gegenstände anstarren, und ob es die geringste Ähnlichkeit zwischen jenen kleinen Bildergestalten und den großen Naturgestalten entdecken würde? Dazu kommt ferner noch der Schade, daß ein so früher Gebrauch der Bilder das Interesse an ihnen schwächt. Gewiß hatten, als die Bilderbücher noch seltner waren, Kinder, die in ihrem siebenten, achten Jahr das erste noch so mittelmäßige in die Hände bekamen, unendlich mehr Freude daran, als jetzt unsre überfüllten Zöglinge bei dem herrlichsten empfinden, weil sie dessen zu früh gewohnt worden sind. Endlich ist auch sehr wahr, was Stuve (Revisionswerk Tl. 10. S. 275) bemerkt, daß in dem ersten Alter weit mehr der Beobachtungsgeist, als die Einbildungskraft geübt werden sollte. Bilder können nun ohne Wirksamkeit der Einbildungskraft keine Vorstellung von körperlichen Gegenständen in der Seele erzeugen. Dagegen ist bei wirklichen Gegenständen weit mehr Aufmerksamkeit und Beobachtungsgeist nötig. Zu frühes Spielen mit Bildern giebt der Aufmerksamkeit bei dem wirklichen Anblicke zu wenig Thätigkeit. Der Reiz dazu ist geschwächt; die Einbildungskraft hat gleichsam im voraus schon Besitz von der Seele genommen, und der sinnlichen Wahrnehmung keinen Raum gelassen.

Man begnüge sich also in diesem frühesten Alter mit den Objekten, welche das Kind entweder schon von selbst umgeben, oder die man ihm leicht und ohne allen Aufwand verschaffen kann. Denn das Gemeinste ist brauchbar zu den ersten Zwecken der Sinnenübungen, und übt sie immer mannigfaltiger als die Fläche eines Bildes. Jeden in seinen Grenzen stark bezeichneten Körper, ein Holz, einen Würfel, eine Kugel, ein Steinchen, eine Blume u. s. w. kann das Kind in die Hand nehmen, nach allen Seiten drehen, seine Gestalt, seine Farbe, seine Einrichtung sehen, ihm das Weiche und Harte, das Rauhe und Glatte, das Schwere und Leichte, das Runde und Eckige, das Warme und Kalte abfühlen, es allenfalls auch schmecken und riechen, je nachdem es Holz, Stein, Glas, Kupfer, Silber ist, seinen Klang vernehmen, wenn es hinfällt, folglich alle Sinne dabei anwenden. Eben dies vergnügt das Kind, denn es macht in jedem Moment eine neue Erfahrung; ein Vorteil, den ihm kein noch so herrliches Kupfer- und Bilderbuch gewähren kann.

2. Aber wenn diese erste Bildungsepoche, das dritte, vierte Jahr bei den Kindern von viel Fähigkeiten, das fünfte, sechste bei weniger Fähigkeit und Übung, vorüber ist; wenn sie anfangen, auf Abbildungen, die ihnen hier und da begegnen, zu merken, ihren Sinn und ihre Bedeutung wissen zu wollen: so ist es Zeit, ihnen diese angenehme und lehrreiche Unterhaltung zu gewähren. Soll sie aber eigentlich bildend und lehrreich für sie, soll nicht dem Zufall und der Zeit zu viel überlassen werden, so scheint mir noch folgendes beobachtet werden zu müssen.

a) Man belehre Kinder auf eine recht faßliche Weise über das, was ein Bild ist und nur sein kann; was es mit dem wirklichen Gegenstande gemein hat, und worin es von ihm unterschieden ist; namentlich was es heißt: verjüngen. Alles, wie sich versteht, nicht durch Definitionen, sondern auch dies durch Anschauung, indem man vor ihren Augen ein Bild entstehen, oder sie versuchen läßt, wie wohl irgend ein Objekt, ein Schrank, ein Ofen, ein Pferd &c. auf dem Papiere darzustellen wäre. Denn überhaupt sollte man die Abbildungen der allerbekanntesten Dinge den Kindern zuerst zeigen, damit sie ihnen das Verhältnis eines Bildes zu dem Gegenstande ablernten. (S. unten 3. a. α.)

b) Man gebe anfangs nur die Abbildung eines Objekts und nenne es mit dem bestimmtesten Namen, womit auch der Name der Gattung verbunden werden kann, z. B. dieser Vogel heißt ein Rabe, dieser Baum heißt ein Lorbeerbaum. Stehen einmal mehrere Gegenstände auf einem Blatte, so gebe man wenigstens nur ein Blatt; wenn man sich nicht die leichte Mühe geben will, die einzelnen Figuren auszuschneiden und auf Pappe zu leimen. Dergleichen gäbe eine Beschäftigung für Erwachsenere und verhülfe dem Privaterzieher zu einem Vorrat von Bildern, mit welchen er in leeren Stunden seine Zöglinge auf die mannigfaltigste Art unterhalten, und wenn sie sie nach gewissen Zwecken ordneten, zugleich lehrreich beschäftigen könnte.

Vor allen Dingen verhüte man das flüchtige Anschauen, das Hin- und Herflattern der Aufmerksamkeit, das Forteilen von einem zum andern. Durch jenes Isolieren der Gegenstände erreicht man dies am leichtesten, weil man am bestimmtesten und anschaulichsten über einen Gegenstand redet, oder Betrachtungen veranstaltet, was die Aufmerksamkeit der Kinder so sehr fesselt. Eben darum haben sie fast gar keinen bedeutenden Nutzen von ganzen Bilderbüchern, die man ihnen als Spielwerk in die Hände giebt. Sie durchlaufen sie einigemal und sind ihrer überdrüssig, ehe man es denkt. Sie wollen zuletzt täglich ein anderes. Nur muß man

c) der Aufmerksamkeit auf die Abbildungen eben dadurch zu Hilfe kommen, daß man sich mit ihnen darüber unterhält. Man muß ihnen, was sie selbst so gern haben, die Bilder zeigen, nicht bloß zum Besehen hingeben. Sie wollen etwas über das Bild hören, davon erzählt haben. Sie wollen aufmerksam gemacht sein auf seine Eigentümlichkeiten, auf das Einzelne wie das Ganze, selbst auf die Fehler der Abbildung, auf die Eigenschaften, den Nutzen, den Gebrauch. Sie lassen sich dasselbe mit Vergnügen oft wiederholen, und man ist allein Schuld

daran, wenn man dies Streben nach Gründlichkeit und Sicherheit durch ein zu schnelles Forteilen von einem zum andern stört. Meistenteils sind überhaupt bei dem Unterricht nicht die Kinder die Ungeduldigen, sondern ihre Lehrer sind es.

d) Eine logische Succession der Bilder ist in den früheren Jahren nicht nötig. Wie die wirkliche Welt in den mannigfaltigsten Formen hervortritt, so kann auch ihre Nachahmung, die Bilderwelt, vor des Kindes Seele treten. Es wäre eine ganz unzweckmäßige Pedanterei, etwa alle Bilder nach den drei Reichen der Natur, oder je nachdem es Natur- oder Kunstprodukte sind, vorzulegen. Erst da, wo der Unterricht wissenschaftlich wird, und wo man sich der Bilder als Erläuterungsmittel bedient, ist eine solche planmäßige Reihenfolge an ihrer rechten Stelle.

Ratsam möchte es indessen doch sein, einfache Gegenstände zusammengesetzten und Abbildungen einzelner Objekte historischen Darstellungen vorangehen zu lassen, wenigstens so lange, bis das Auge des Kindes für diese Anschauung der Dinge an Abbildungen einfacher Gegenstände einige Zeit lang geübt ist.

Auch lege man solche Kupfertafeln, wo alles durchaus ohne Zweck und Plan durch einander gemischt ist, ganz bei Seite. Denn diese haben nichts als eine unaufhörliche Zerstreuung der Aufmerksamkeit zur Folge.

e) Schon in den vorstehenden Ratschlägen liegt die Regel, nicht eine große Menge von Bildern für die Kinder aufzuhäufen und vielleicht fünf bis zehn Bilderbücher oder Bildermappen zugleich im Gange zu haben. Alles, was wirklich brauchbar ist, muß wahres Eigentum ihrer Vorstellungen werden. Dies hindert man durch die Menge. Wenn daher eine Sammlung recht durchgenommen und so viel davon gelernt ist, als nur immer das Alter des Kindes verstattet, so lege man sie lieber ganz bei Seite, als daß sie sich in der Kinderstube ferner noch herumtreibt. Sie kann nach geraumer Zeit wieder vorgesucht und zu andern Zwecken brauchbar gemacht werden.

f) Gebildeten und kenntnisreichen Jugendfreunden hat man nicht nötig, die Methode der Unterhaltung vorzuschreiben. Sie wissen selbst, was das Alter, das Bedürfnis, die Neigung der Kinder mit sich bringen; sie werden schon den rechten Ton treffen, da sie gewohnt sind, auch über wirkliche Gegenstände sich mit den Kindern zweckmäßig zu unterhalten. Indes dürfen doch anfangs gute Muster der Unterhaltung über Bilder, wie sie uns Wolke, Trapp und vorzüglich Löhr geliefert haben, empfohlen werden, da auch, wer selbst schon geübt ist, ihnen noch immer etwas in der Manier ablernen kann.

g) Besonders sollte man die Unterhaltung über Bilder nicht für das Erlernen der Sprachen verloren gehen lassen. Kinder behalten die fremden Benennungen noch einmal so sicher, wenn der Gegenstand zugleich vor ihre Augen tritt, und die Phantasie kombiniert dann so leicht das Wort mit der Sache. Von dieser Idee ging Comenius aus, und sie ist von andern glücklich nachgeahmt.

3. Die Anzahl der Bilderbücher für die Jugendwelt hat sich seit den ersten einfachen und rohen Versuchen dieser Art, besonders des Comenius, unglaublich vermehrt: sie sind eine oft glückliche Spekulation der Künstler und

Verleger gewesen; und der Hang der neueren Zeit vom Prachtvollen, der als entschiedener Fortschritt der Kunst und Kunstliebe nicht zu tadeln ist, hat sie zum Teil sehr kostbar gemacht. Schon hierdurch wird die Auswahl erschwert.

Was bei derselben leiten und bestimmen muß, bezieht sich teils auf alle ohne Ausnahme, teils auf besondere Gattungen.

b) Ist von Bilderbüchern für Kinder überhaupt die Rede, so kann man von jedem, das Anspruch auf Billigung machen will, folgendes fordern:

α) Es stelle nichts dar, als was sich sinnlich darstellen läßt: keine übersinnlichen Gegenstände, keine Eigenschaften der Seele, anfangs wenigstens auch keine allegorische Wesen; das Moralische so weit, als es in Handlungen auch sinnlich erscheinen kann. — Übrigens mag es — abgerechnet, was man bloß in moralischer Hinsicht auch in der Wirklichkeit dem Auge des Kindes entziehen würde, — alles Anschaubare darstellen; nicht bloß das Fremde, Seltene, sondern auch das Naheliegende und Alltägliche.

Ein sehr achtungswürdiger Pädagoge, H. GutsMuths, ist anderer Meinung. Er behauptet (päd. Bibl. v. J. 1801, 2. Bd., S. 321), Bilderbücher müßten schlechterdings nichts aufnehmen, was man täglich in der Natur um sich habe, z. B. den Sperling, die Werkstatt des Buchbinders. Aber warum nicht? Bilder haben ja nicht bloß den Zweck, daß das Kind durch sie lerne, was es in der Natur nicht kennen lernen kann. Auch zu seiner Unterhaltung soll es sich das Abwesende durch sein Abbild als gegenwärtig denken; es soll beim Anschauen des Bildes, wenn man gerade nicht den lebendigen oder ausgestopften Sperling haben kann, sich allerlei von diesem Tiere merken. Die Abbildung der Werkstätte soll Stoff geben, sich über das Handwerk, seine mannigfaltigen Gerätschaften und Geschäfte zu besprechen. Es wird dem Kinde eben so große Freude machen, wenn man dasselbe hernach einmal in die Werkstatt führt, und es nun da wieder findet, was es schon im Kupfer kennen lernte, als wenn es aus der Werkstatt zum Bilde kommt und sogleich orientiert ist.

So ist auch die Bemerkung dieses Schriftstellers ganz wider meine Erfahrung, „daß, wie er sich ausdrückt, viele Bilderbegriffe auch im Kopf noch immer auf dem Papiere stünden. Wie leicht könne sich ein Kind einen Schmied, den es vor dem Ambos mit aufgehobenem Hammer stehend erblickte, als einen Mann denken, der immer in dieser Stellung beharre.“ Gewiß nicht! Dafür sorgt das Leben in der Wirklichkeit. Das Kind sagt, wenn es die erste Kupfertafel von Basedows Elementarwerk sieht: „die Familie ißt, das Kind schreit, der Arme steht an der Thür, und die Tochter bringt ihm etwas zu essen.“ Es denkt sich also die Handlung, das Leben, die Bewegung dazu; es weiß, daß die Peitsche, wenn sie knallen soll, erst aufgehoben werden muß, und denkt sich den dargestellten Moment des aufgehobenen Armes als die Vorbedeutung dessen, was unmittelbar darauf geschehen wird. Laßt uns doch nur dem kindlichen Verstande nicht zu wenig zutrauen. Er suppliert sehr viele Lücken und hilft sich aus Schwierigkeiten und Zweifeln schneller heraus, als wir denken.

β) Treue und Wahrheit ist bei weitem wichtiger als die Schönheit und Feinheit. Letztere bleibt zwar das bessere, aber man kann sie eher als jene erlassen, weil der Kunstsinn in späteren Jahren noch immer geübt werden kann und muß. Was daher das Bild darstellt, stelle es möglichst treu, richtig und bestimmt dar. — Darum sind viele unsrer alltäglichen Bilderbücher, wo

alles auf die Wohlfeilheit berechnet ist, ohne allen Wert, und nichts mehr als bunte Karrikaturen oder unkenntliche Schattenrisse.

γ) Man dränge nicht zu viele und ganz heterogene Gegenstände auf einem Blatte zusammen, es müßte denn des Gegensatzes wegen geschehen. — Sehr wahr sagt Bertuch in der Vorrede zu seinem Bilderbuche: „das Kind sieht die ganze Menge höchst verschiedener Bilder und Gegenstände, die auf der Tafel zusammenstehen, alle auf einmal, springt mit seiner lebhaften Imagination von einem zum andern über, und so ists dem Lehrer nicht möglich, seine Aufmerksamkeit nur auf einen Gegenstand zu fixieren."

δ) Die Maßverhältnisse dürfen so wenig als möglich verletzt werden. Aber gerade dies ist der gemeinste Fehler. Wenn auf demselben Blatt ein Stuhl so groß ist als ein Turm, ein Apfel so groß als ein Haus, so fühlt sogar das Kind sehr bald das Unrichtige; bei andern weniger bekannten Objekten wird es eben dadurch sehr irre geführt.

ε) Es herrsche in der Folge der Bilder wenigstens einiger Plan. Es sei kein ganz zweckloses Nebeneinanderstellen der Gegenstände, wenn auch noch so viel Mannigfaltigkeit beabsichtigt werden sollte.

b) In Beziehung auf besondere Gattungen der Bilderbücher. — Die, welche einen ganz bestimmten Zweck ankündigen, können um so mehr einer strengen Kritik unterworfen werden. Dahin gehören:

α) die ersten Elementar- oder ABC-Bücher mit Kupfern, deren Legion auch nur den Namen nach zu kennen unmöglich ist. Die Auswahl der allereinfachsten und bekanntesten Gegenstände, die strenge Wahrheit und Treue in den Abbildungen, die Beziehung auf den Zweck des Lesenlernens: dies alles wird in den meisten vermißt, und manche erinnern noch jetzt an das alte vor hundert Jahren in Gang gekommene, wozu Bienrod, ein Schulmann in Wernigerode, die bekannten und berüchtigten Reime erfand. — Indes ist hier kein Mangel an zweckmäßigen, wofür zum Teil schon die Namen der Herausgeber Bürgschaft leisten. Einige der vorzüglicheren sollen in der Unterrichtslehre, im Abschnitte vom Lesenlernen, genannt werden. Unzweckmäßig scheint mir übrigens, schon diesen Büchern eine bestimmte Tendenz zu geben, z. B. naturhistorische, technologische ABC-Bücher zu schreiben. Dies heißt, die Kinder zu früh mit dem übersättigen, was im reiferen Alter noch Reiz für sie behalten soll.

β) Bilderbücher, bestimmt zur Beförderung der elementarischen Bildung des Verstandes und Herzens. — Ihr Wert beruht vor allem auf der Wahl solcher Gegenstände, die innerhalb der Sphäre kindlicher Anschauung und Empfindung liegen und durch ihre Fruchtbarkeit ein mannigfaltiges Interesse für sie haben. Die Behandlung in dem Texte kann den Wert der guten Abbildungen um die Hälfte erhöhen; besonders wenn man sie nicht bloß zum Vorlesen, sondern als Gedankenstoff und als Probe der rechten Manier benutzt, sich mit Kindern zu unterhalten.

Ein besonderes Interesse haben für Kinder dieses Alters, wenn sie schon etwas geübt sind, zusammenhängende historische Darstellungen, wo

mit dem Fortschritte der Geschichte auch die Darstellungen derselben fortschreiten.

γ) Bilderbücher zur Beförderung einzelner Arten von Natur- und Kunstkenntnissen für Anfänger, z. B. zoologische, botanische, mineralogische, anthropologische, allgemein-naturhistorische, technologische. — Die Forderungen an eigentlich wissenschaftliche Kupferwerke in diesen Fächern müssen zwar strenger sein. Da aber doch auch jene wenigstens Vorbereitungen auf etwas Wissenschaftliches sein und besonders von Gegenständen, die nicht selbst vor die Anschauung gebracht werden können, einen anschaulichen Begriff geben sollen: so kommt bei ihnen auf die Richtigkeit und Treue der Umrisse, Farben, Verhältnisse schon weit mehr an, als bei den vorigen (α. β.). Denn sie sollen nicht bloß zum Spiele dienen; so bald man aber etwas lehrt, ist die Hauptregel, nichts zu lehren, was wieder verlernt oder anders gelernt werden muß. Gerade dies ist gleichwohl bei den allermeisten der Fall. Selbst in manchen der besseren kann das Auge junger Leute die allerbekanntesten Gegenstände nicht wieder erkennen. In andern sind die Abbildungen zu winzig; in andern ist die erträgliche Zeichnung durch die fabrikmäßige Illumination ganz unkenntlich gemacht.

δ) Historische Bilderbücher für die Jugend. — Enthalten sie Fabeln oder lehrreiche Dichtungen, so entscheide nicht nur die durchaus reine sittliche Tendenz, sondern auch die stete Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder nebst der geschmackvollen Ausführung zunächst über ihren Wert. Viele unsrer Kinderfabeln und unsrer Kindergeschichten sind durch ihre Mißverhältnisse zu dem Kindesalter, so wie durch ihre Langweiligkeit, Flachheit, Geschmacklosigkeit im Ausdruck, oder durch ihr kindisches, nicht kindliches Geschwätz den jungen Lesern selbst bald zuwider. Manche selbst berühmte und in ihren ersten Versuchen vorzügliche Schriftsteller für Kinder schreiben leicht zu viel, werden wässerig oder fallen in stete Wiederholungen.

Für historische Zwecke hat man schon weit früher, als man auch für die ersten Kinderjahre zu sorgen anfing, Abbildungen merkwürdiger Geschichtsscenen empfohlen. Daher ist diese Art der Bilderbücher unter den älteren die zahlreichste. Am allerhäufigsten hat man die biblische Geschichte in Bilderbibeln und andern Schriften mit Kupfern begleitet. Selbst so unvollkommene, wie die Hübnerschen sind unzählige Mal aufgelegt. Aber gerade in dieser Geschichte muß nicht sowohl die Kunst, als der pädagogische Geist oft mit dem Stoffe kämpfen. Dies ward vordem so wenig bemerkt, daß man selbst die anstößigsten Scenen, den entfliehenden Joseph, Bathseba im Bade, die keusche Susanna, den trunkenen Lot mit seinen Töchtern, in biblischen Historien zum Gebrauch der lieben Jugend erblickte, auch eben so gut das Sichtbare als das Unsichtbare, selbst das göttliche (und oft in welchen Gestalten!) dargestellt sah. Gewiß haben auch diese, ehemals neben dem Orbis pictus fast einzigen biblischen Bilderbücher den Zweck einer früheren Verstandesentwickelung und Anregung moralischer Gefühle, und oft wohl eben so gut, befördert, als unsre modernen, zwar geschmack-

volleren, aber nicht immer inhaltreicheren Bilderbücher. Alles kam dabei auf die Erklärer an, und viele Menschen würden das Vergnügen oder die sanfte Rührung nicht missen wollen, die bei ihnen durch so manche Bibelbilder angeregt wurde. Aber sie haben auch viel geschadet, und mitunter gewiß höchst verkehrte Ideen in die jungen Seelen gebracht.

Überhaupt hat die allgemeine Weltgeschichte, dann die Geschichte einzelner Völker, Zeitperioden und merkwürdiger Zeitbegebenheiten einen reichen Stoff geliefert. Viele historische Bilderbücher für die Jugend sind mit Kupfern begleitet, und man kann sicher sein, daß alle Begebenheiten, selbst bei einer höchst mittelmäßigen Ausführung, dadurch fast unverlierbar für das Gedächtnis wurden. Und dies ist gerade hier der Hauptzweck, der allerdings um so vollkommner erreicht wird, je mehr auch der Kunstsinn dabei Befriedigung findet. Nützlich würde es schon sein, heranwachsende Jünglinge zu veranlassen, sich nach und nach Sammlungen anzulegen, überhaupt sich selbst kleine planmäßige Kupferwerke zu bilden. Bei der unglaublichen Menge der zum Teil recht guten Kupfer, die seit drei bis vier Dezennien in größeren und kleineren Büchern aller Art, erscheinen und oft mit der Jahrzahl verschwinden, wäre dies leicht und wohlfeil. Denn in vielen großen Sortimentshandlungen müssen wahre Schätze als Ladenhüter liegen, die auf diese Art noch recht nützlich gemacht werden könnten.

Zu den historischen Kupferwerken für die Jugend gehören auch die geographischen und ethnographischen.

ε) Encyklopädische Bilderbücher, als elementarischer Unterricht von dem ganzen Inbegriff sichtbarer Dinge, sie mögen zur Natur, zur Kunst, zur Kultur, zum Menschenleben gehören. — Die erste Idee dazu gab bekanntlich Amos Comenius († 1671) in seinem Orbis sensualium pictus (zuerst Nürnberg 1658), welcher mit höchst dürftigen Holzschnitten begleitet war, die eben so dürftig in einer seltnen Menge von Auflagen und Übersetzungen in elf Sprachen wiederholt sind. Sie sollen teils eine gemalte Sinnenwelt vor das Auge der Kinder bringen, teils ein Erleichterungsmittel der Erlernung fremder Sprachen (Janua linguarum reserata) werden. Wenn man das Buch als ersten Versuch betrachtet; wenn man in Anschlag bringt, was damals Kunst und Buchhandel war: so muß man die Ausführung, mit wenigen Ausnahmen, sehr verständig finden. Nachgeahmt ist er auch neuerlich, selbst mit Beibehaltung des Titels, in verschiedenen Formen und mit verschiedenem Glücke; ja er ist sogar noch im Jahre 1804 in seiner ganz alten Form und mit aller Erbärmlichkeit der alten Kupfer, lateinisch, polnisch, französisch und deutsch; zu Breslau wieder aufgelegt worden! — In neuerer Zeit hat Oberschulrat Lauckhard in Weimar eine neue Bearbeitung in Leipzig (bei Günther) herausgegeben. 3. A. Die Bildertafeln im Buntdruck sehr mäßig.

Basedows Elementarwerk (s. oben S. 8) war der veredelte Orbis pictus; ein Riesenschritt, wenn man beides vergleicht, aber noch lange nicht das realisierte Ideal, das dem Pädagogen vorschweben muß. Selbst Chodowiecky's Arbeit daran ist nicht gleich; die Auswahl ist oft unbegreiflich verfehlt; die Zer-

spaltung der Blätter ins Gevierte oft ganz zweckwidrig. Dennoch gehört das Werk unter die besten, die wir haben, und ist besonders durch die Bearbeitung von Wolkens und Trapps deutsch, lateinisch und französisch erschienenen Erklärung der Basedowschen Kupfer ein vortreffliches Hilfsmittel für alle Jugendgesellschafter. Es kann auch in Schulen, besonders bei dem französischen Elementarunterricht, mit großem Nutzen gebraucht werden.

8. Über Kinder- und Jugendschriften.*)

An Schriften für Kinder und für die Jugend ist kein Zeitalter so reich gewesen, als das unsrige. Jede kündigt wenigstens intellektuelle und moralische Bildung der jungen Seelen als ihren Zweck an, obwohl mehr als die Hälfte offenbar bloß das Erzeugnis merkantilischer Spekulationen ist. Da diese Art von Schriftstellerei für sehr leicht gehalten wird, auch in einem gewissen Sinne wirklich leicht ist**): so läßt sich schon daraus vermuten, wie viele sich ihr ohne inneren Beruf und ohne pädagogischen Sinn widmen. Die üblen Folgen davon, die Überschwemmung mit ganz unbrauchbaren oder doch höchst dürftigen und mitunter auch mehr verbildenden als bildenden Schriften dieser Art erklärt den Unwillen mancher Einsichtsvollen gegen alles, was Kinder- und Jugendschrift heißt. Wie man so leicht in das andre Extrem überspringt, so möchte mancher unsern Kindern am liebsten alle Bücher aus den Händen reißen oder ihnen höchstens ein paar ältere Schriftsteller zu lesen verstatten, ohne die große Mannigfaltigkeit des Bedürfnisses und der künftigen Bestimmung in Anschlag zu bringen.

Was vielleicht einige zu den heftigen Äußerungen über das frühe Lesen der Kinder vorzüglich gereizt hat, ist teils die allgemeine Bemerkung, daß mündlicher Unterricht und belebtes Gespräch diesem Alter ungleich angemessener sei, als das Lernen durch das Medium toter Buchstaben; teils die wahrgenommene Sucht des Zeitalters zu lesen, welche man vorzüglich daher leitet, daß der Hang dazu durch die Menge der Schriften, die man schon Kindern übergebe, um ihren Hunger darnach zu sättigen, vorzüglich veranlaßt und genährt werde. In beiden

---

*) Stoy, Schrift und Jugend, sonst und jetzt. Leipzig 58. (Album des pädag. Seminars zu Jena).

Kaiser, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Barmen 78.

E. Fischer, die Großmacht der Jugend- und Volkslitteratur 1. Abt. Jugendlitteratur. (Krit. Verzeichnis von 5000 Jugendschriften). Wien 1878.

Merget, Geschichte d. d. Jugendlitt. 2. A. Berlin 77.

Kühner, Pädagog. Zeitfragen. Frankfurt 63.

Stoy, die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik. Allg. Schulzeitung. Nr. 51. 1878.

**) Am leichtesten unstreitig da, wo sie bloße Kompilation ist und der Käufer in Gefahr kommt, wieder zu bezahlen, was schon in vielen andern Büchern steht, die in den Händen der Kinder sind.

Bemerkungen ist so viel Wahres, daß dies wenigstens von keinem Pädagogen übersehen und von allen Eltern mehr als bisher beherziget werden sollte.

Unentbehrlich sind gewiß Bücher nicht, um Verstand und Herz der Kleinen zu bilden. Unzählige Menschen wurden ohne sie das, was sie waren, ohne daß man sagen konnte, daß sie darum weniger geworden wären. In den untern Volksklassen ist es höchst zweifelhaft, ob überall das Lesen vieler Bücher zu wünschen sei. Auch verbietet es die Lage der meisten Individuen von selbst. Aber auch in den mittleren und höheren bleibt es in den früheren Jahren immer bildender und übender für den Geist, wenn das Kind durch mündliche Mitteilung lernt, wenn es mit in das Gespräch gezogen wird; wenn man es mehr in dem großen Buche der Natur, als in gedruckten Büchern lesen läßt. Nur wo es an Gelegenheit und Personen, die zu einer solchen Bildung ganz geeignet sind, fehlt, da bleibt doch das Lesen immer das beste Surrogat. (S. oben § 64.)

Gegen die unersättliche Neigung zu lesen, die man nicht mit Unrecht eine Lesewut genannt hat, ist übrigens schon so viel geredet und geschrieben, daß man kaum hoffen darf, durch neue Warnungen Eindruck zu machen. Dennoch sei es erziehenden Lehrern und Lehrerinnen und allen Eltern nochmals an das Herz gelegt, diesen bei einzelnen Zöglingen beider Geschlechter so früh sich findenden Hang zu bewachen und ihm Einhalt zu thun. Dies wird selten durch Verbot erreicht; viel eher teils durch Abschneiden der Gelegenheit, teils und weit besser durch Fürsorge für andere Beschäftigungen, Handarbeiten. häusliche Geschäfte und Besorgungen, körperliche Bewegungen, ernstes Studieren, viele Aufgaben zur Beschäftigung des Privatfleißes. Dadurch verhütet man am sichersten, daß der Kopf und die Phantasie der Jugend nicht mit einer ungeordneten Menge von Ideen angefüllt, in dem Herzen nicht Gefühle geweckt werden, die so leicht dem Charakter die schöne kindliche Einfalt und Unbefangenheit nehmen; daß endlich nicht vieles, was in reiferen Jahren einen viel reineren und höheren Genuß gewähren würde, durch zu frühe Mitteilung unschmackhaft werde. Gerade darin fehlen junge Lehrer so oft. Voll von einer Lektüre, haben sie nichts eiliger zu thun, als auch ihre Schüler und Schülerinnen dafür zu gewinnen, so wenig ihr diese auch gewachsen sind. Überhaupt aber sollte es Erziehungsmaxime bleiben, in den früheren Jahren lieber zu wenig als zu viel lesen zu lassen.

Durch dies alles soll indes keineswegs der Gebrauch guter Kinder- und Jugendschriften ausgeschlossen werden. Es gehört einmal zum Ton einiger pädagogischen Wortführer, alles, was nur mit sogenannter moderner Pädagogik zusammenhängt, vornehm zu verachten; weil man sich darauf gesetzt hat, überall dem, was man findet, zu wider-

sprechen oder das Alte wieder zurück zu führen, ohne oft selbst recht zu wissen, was es mit dem Alten oder Neuen für eine Bewandtnis habe.*) Wir wollen uns durch solche Urteile und Vorurteile nicht irre machen lassen oder undankbar gegen die werden, die mit Verstand, Überlegung und wirklicher Kenntnis der Kinderwelt auch durch Schriften für sie gesorgt und die elenderen, geschmackloseren, wo nicht gar schädlicheren Lesereien der früheren Zeit verdrängt haben. Wir besitzen jetzt eine bedeutende Anzahl recht brauchbarer Kinderschriften und sind entschieden dadurch andern gebildeten Nationen auch in diesem Fache teils gleich, teils vorangekommen. Wo viel Gutes ist, da ist immer viel Schlechtes daneben. Dies kann nicht anders sein.

Die schlimmste Folge der Überhäufung ist nur, daß das Bessere dadurch so leicht in Vergessenheit kommt, da man gewöhnlich nur nach dem Neuen greifend und bald durch das Äußere, bald durch feile Lobpreisungen angezogen, so vieles ganz ungeprüft den Kinderhänden übergiebt. Die kritischen Journale machen sich hierbei vieler Fehler schuldig. Sie loben gemeiniglich, was nicht geradehin schädlich oder sittenverderblich ist, und erinnern zu wenig an das vergessene Bessere, welches die neue mittelmäßige Schreiberei so oft ganz entbehrlich machen könnte.

Es würde in dieser Hinsicht ein verdienstliches Werk sein, wenn einmal von einem echt kritischen Pädagogen eine strenge Auswahl aus den unzähligen Jugendschriften vorgenommen, und so ein kleines

*) Unsre so oft mehr gerühmten als gekannten Vorfahren verschmähten das Hilfsmittel der Verstandesbildung durch leichte Erzählungen, Fabeln und Mythen keineswegs. Dies lehren Plato, Aristoteles, Quintilian mit klaren Worten. Gelehrte, wie Erasmus, Corderus, Castellio haben Erzählungen Colloquia et Praecepta artis vivendi in usum juventutis geschrieben, und die ernsthaftesten Gegenstände in das Gewand angenehmer Dichtungen und Gespräche gekleidet. Wie im Stil und Geschmack überhaupt, blieben wir in Deutschland auch in Schriften dieser Art zurück. Doch ward Geschichte — besonders freilich biblische — auch häufig für junge Leser bearbeitet. Die fast gänzliche Entbehrung anziehender Lektüre verschaffte in der Mitte des vorigen Jahrhunderts den Schriften der berühmten französischen Erzieherin, Mad. le Prince de Beaumont — ihrem Magazin des enfants et des adolescentes, ihrer Education complette, ihren moralischen Erzählungen, — sowohl im Original als in den bald erschienenen Übersetzungen, eine höchst günstige Aufnahme, und sie wurden seit 1750 die Hauptlesebücher der Jugend in den gebildeten Ständen. Auch verdienten sie es in mancher Hinsicht — gewiß mehr als die späteren der Mad. Genlis — durch Inhalt und Einkleidung. Sie haben selbst jetzt ihre Brauchbarkeit bei gehöriger Auswahl und Leitung der Lehrer und Lehrerinnen nicht verloren. Es blieb wenigstens mehr von positiver, besonders geschichtlicher Kenntnis aus ihnen, als aus einer Menge unsrer deutschen tändelnden Kinderschriften zurück. — J. P. Millers historisch moralische Schilderungen (1753 bis 61) gehören zu den ersten Versuchen etwas Ähnliches zu leisten, befriedigen aber doch weit weniger.

Handbuch der klassischen Litteratur dieses Faches geliefert würde. Denn warum soll es nicht auf jedem Gebiet etwas Klassisches geben? — Nur schade, daß den meisten Litteratoren, selbst so vielen Rezensenten nichts so schwer wird, als gerade die unbestechliche Strenge!

Da eine vollständige Litteratur des Fachs der Kinder- und Jugendschriften hier nicht gegeben werden kann, es mir auch, wie ich offen gestehen will, an einer ganz genauen Kenntnis des einzelnen, so wie an Muße und Neigung dazu fehlt: so mögen nur noch einige allgemeine Bemerkungen als Winke und Hinweisungen für die Auswahl eine Stelle finden.

Man kann die Zwecke eines Jugendschriftstellers bequem auf drei Hauptpunkte zurückbringen: Belehrung, sittliche Bildung, Unterhaltung. Jeder dieser Zwecke hat seine eigentümlichen Gesetze und Schwierigkeiten in der Ausführung.

1. Wo der Zweck die Bereicherung und Bildung des Verstandes ist, da müssen überhaupt die mitgeteilten Kenntnisse nicht bloß nützlich, sondern auch dem Alter angemessen sein. Es ist kein Gewinn, daß man in neueren Zeiten angefangen hat, alles aus dem Gebiete der Wissenschaften für Kinder zu bearbeiten*); es ist eine Herabwürdigung der Wissenschaft, gegen die man vielmehr den jungen Seelen eine tiefe Achtung einprägen, und sie ihnen als etwas Hohes, nur spät und mühsam zu Erklimmendes zeigen sollte. Auch dadurch hat man nur Frühreife befördert, die immer nachteilig ist. Viel zweckmäßiger ists, das, was innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegt, oder wovon eine vorläufige allgemeinere Kenntnis ihnen zum Verstehen manches andern notwendig ist, was ihrer Wißbegierde und ihrer Phantasie auf eine unschädliche Weise Nahrung giebt, zum Stoffe zu wählen. Aber schon von Comenius Zeiten an bis auf Basedows Elementarwerk, und von da bis auf unsre Zeiten ist unglaublich oft dagegen gefehlt; und eine Menge Kinder- und Jugendschriften sind schon wegen solcher Antizipation von Kenntnissen unzweckmäßig. Andre geben die oberflächigsten, zum Teil ganz unrichtigen Notizen von Gegenständen der Natur und des Lebens. Noch andre verwechseln wenigstens das Kinder- und Jünglingsalter, und geben jenem, was allenfalls diesem angemessen wäre.

2. Die moralischen Kinderschriften fehlen

A. am häufigsten in der Manier. Dies zeigt sich am deutlichsten in der Abneigung der Kinder sie zu lesen, oder in der Langenweile, wenn sie dergleichen lesen müssen. Das frühere Alter, und ziemlich weit hinauf gegen die Periode der Reife, ist durchaus nicht geeignet, eigentlich moralische Betrachtungen, wenn sie nicht an Geschichte angeknüpft, und dadurch gleichsam versinnlicht sind, auszuhalten; und man kann sich nicht genug über die Unkunde so vieler Jugend-

*) Man hat Kantische Schriften für die Jugend bearbeitet, und es ist sogar ein Newton für die Jugend erschienen, der wohl viel Nützliches enthalten mag, aber auf jeden Fall einen unglücklich gewählten Titel hat.

schriftsteller wundern, die sich einbilden, ihre oft mehrere Bände füllenden Tugend- und Sittenlehren würden wirklich von der Jugend gelesen werden. Mir ist noch kein Kind und Knabe vorgekommen, der, wo kein Zwang eintrat, bei theoretisch-moralischen Schriften ausgehalten hätte. Selbst solche, die eine religiöse Stimmung hatten, dauerten nicht dabei aus, wenn nicht etwa, wie bei Bunians Reise nach der Ewigkeit, Geschichte daran geknüpft war. Lasse man also ruhig alle solche Moralen, Predigten, Vorlesungen für Kinder in den Buchläden liegen. In der Kinderstube würden sie doch auch nur ungelesen liegen bleiben.

Doch dies haben auch die meisten Kinderfreunde wohl gefühlt, und eben daher größtenteils ihre Moral in Fabeln, Apologen, Parabeln, längere und kürzere Erzählungen gekleidet. Hiernach greift allerdings das Kind. Am liebsten ist es ihm, wenn man ihm Geschichten erzählt. Kann es dies nicht haben, so liest es Geschichten. Mögen diese für die ersten Anfänger nur ganz aus den Kreisen ihres Lebens genommen werden, wie etwa in unsern Fibeln und ersten Kinderbüchern geschieht: wenn sie nur nicht zu lange in dieser Sphäre aufgehalten, nur bald aus der Kinderstube zu dem, was bedeutender und wichtiger im Leben ist, geführt, von der gemeinen Wirklichkeit zu den Idealen erhoben werden. Lenkt man die Aufmerksamkeit darauf zu spät, so bringt man etwas Beschränktes und Kleinliches in das Wesen der Kinder. Sie bekommen allenfalls Sinn für das Gute, aber nicht zugleich für das Starke, Kräftige und Große in der moralischen Natur. Dies haben die im Auge, welche z. B. die frühe Lesung des Homer, des Plutarch für ungleich bildender halten, als ganze Reihen unsrer gewöhnlichen Jugendschriften. Jene Autoren sind auch für eine gewisse Klasse von Zöglingen gewiß von großem Nutzen. In einem solchen Sinne schrieb ein trefflicher Humanist, F. Jacobs, in Stunden der Muße seinen Allwin und Theodor (2 Tle., Leipzig 1817, 3te Aufl.), und übertraf eine Menge unsrer zahllosen Kinderautoren von Profession.

Besser als die meisten, zumal längeren und die Form der Romane annehmenden Erzählungen für die Jugend sind doch immer die Schriften, welche das wirkliche Menschenleben und die Menschheit in ihren verschiedensten Gestalten und Entwickelungen oder ihre so unendlich mannigfaltigen Wohnsitze darstellen; und daher teils eigentliche Geschichte (wie Becker u. m. a.), teils Reisebeschreibungen enthalten, wie deren Campe eine ganze Reihe geliefert hat. Warum lesen selbst Kinder mit solcher Teilnahme besonders Homers Odyssee? (S. Dissen Anleit. für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen. Gött. 1809) und was hat dem Robinson Krusoe*) einen so all-

*) Englisch unter dem Titel The Life and strange surprising Adventures of Robinson Crusoe. Der Verfasser, ein überhaupt sehr fruchtbarer und kühner politischer Schriftsteller, Daniel de Foe (geb. 1663, gest. 1731) gab jenes allbekannte, unzähligemal gedruckte, in alle europäischen Sprachen übersetzte wahre Volksbuch schon 1719 heraus und benutzte dabei nur einiges von Selkirks früheren Beschreibung seines Aufenthaltes auf einer wüsten Insel. In

gemeinen Beifall geschafft, als der Blick, den diese Schriften in das rege Leben thun lassen; der Wechsel der Situationen, die ein so hohes Interesse erwecken? Fielen nur die meisten Verfasser, selbst die vorgenannten, um die Jugend sehr verdienten Männer nicht ausgenommen, nicht zu leicht wieder in ein langes und breites Räsonnieren und Moralisieren, oder gar in ein Politisieren, das die jungen Leser stellenweise langweilt; und besäßen sie noch mehr die Kunst, die Sache selbst sprechen, belehren, warnen, eigne Ideen aufregen zu lassen, wenigstens alles nur kurz anzudeuten und nicht durch einen langen Kommentar, der gemeiniglich überschlagen oder nur flüchtig und mit Sehnsucht nach dem Ende gelesen wird, zu ermüden!

Noch schlimmer aber ists, daß

B. viele Jugendschriften, deren Tendenz moralische Bildung ist, auch noch von einer andern Seite fehlen. Selbst manche der berühmteren sind in den

---

Deutschland sind oft aufgelegte Übersetzungen (die erste 1720, von Schmitt 1782 von Altmüller, Hildburghausen bibl. Inst. 1869), und eine große Reihe von Nachahmungen unter den Titeln des dänischen, französischen, brandenburgischen Robinson u. s. w. erschienen, welche Meusel im Leben de Foes im britischen Plutarch Tl. 7 aufzählt. S. Hettner, Litteraturgesch. des 18. Jahrh. I, S. 291 ff. 2. Aufl. Aus dem pädagogischen Gesichtspunkt aber hat zuerst der auch hier so scharfblickende und die Kindernatur so genau kennende J. J. Rousseau den Robinson angesehen. So ist der Gräbnersche, der Heubnersche, der Wezelsche und früher noch der Campische Robinson entstanden, der auch, laut der Vorr. zur 2. Ausg. schon von Cadix bis Moskau und Constantinopel in allen Sprachen gelesen wird. Über ein so allbekanntes, der Kinderwelt so sehr wertes Buch verdient wohl Rousseau selbst gehört zu werden:

„Ich hasse — sagt er im 2. Bande des Emil — ich hasse die Bücher. Sie lehren von so vielem reden, wovon man nichts weiß. Aber sollte es denn kein Mittel geben, so viele, in so vielen Büchern zerstreute Lehren näher zusammenzubringen? Sie unter einen gemeinschaftlichen Gegenstand zu vereinigen, der leicht zu übersehen, nützlich zu befolgen wäre und auch selbst diesem Alter zum Antriebe dienen könnte? Wenn man eine Situation finden könnte, worin sich alle natürlichen Bedürfnisse des Menschen auf eine dem Geiste des Kindes sinnliche Art zeigten, und wo sich die Mittel, für diese Bedürfnisse zu sorgen, nach und nach mit eben derselben Anschaulichkeit entwickelten: so müßte man durch die lebhafte und natürliche Abschilderung des Zustandes der jugendlichen Einbildungskraft die erste Übung geben."

„Schriftsteller! Spart die Mühe! Wir haben das Gemälde eines Menschen, der sich in einer solchen Lage befand, und es ist voll Wahrheit und Einfalt. Da wir doch einmal Bücher für Kinder haben müssen, so ist eins vorhanden, welches nach meinem Sinne die glücklichste Abhandlung über die natürliche Erziehung an die Hand giebt. Dies Buch wird das erste sein, welches mein Emil lesen wird; es wird lange Zeit allein seine ganze Bibliothek ausmachen, und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behalten. Es wird der Text sein, welchem alle unsere Unterredungen von den natürlichen Wissenschaften nur zur Auslegung und Erläuterung dienen werden. Es wird beim fortschreitenden Unterricht zum Prüfstein der Urteilskraft dienen, und so lange Emils Geschmack unverdorben bleibt, wird ihm das Lesen desselben immer gefallen. Welches ist denn dieses wunderseltsame Buch? Ist es Aristoteles, ist es Plinius, ist es Büffon? — Nein! es ist Robinson Krusoe."

moralischen Grundsätzen nicht so rein, als man fordern darf; oder sie geben so schielende Ansichten des Sittlichen, daß oft sogar dem unverdorbenen Gefühle der Kinder manches mißfällt, was in Exempelbüchern und Gallerieen guter Kinder als gut und rühmlich aufgestellt wird. Dies gilt besonders von vielen Kinderschauspielen, in denen man sich so oft zu den Charakteren, die in einem schlimmen Licht erscheinen sollen, mehr hingezogen fühlt, als zu den kleinen Tugendpedanten und Pharisäern, die ihre schönen Eigenschaften überall zur Schau tragen, immer die Moralisten gegen ihre leichtsinnigeren Gespielen machen, oder großmütige Handlungen üben, die ihnen wenig kosten und reiches Lob einbringen. Auch werden in vielen dieser Kinderkomödien bald die Väter, bald die Oheime, bald die Lehrer und Hofmeister selbst so schwach, so lächerlich dargestellt, daß der Mißbrauch, wenigstens die Schwächung der Achtung gegen ältere und vorgesetzte Personen nur allzu nahe liegt. Selbst der edle Weiße hat sich in seinem Kinderfreunde von diesem Fehler nicht rein erhalten, noch weit weniger andre. — Daß die frühen Liebeleien, die lockern und losen Anspielungen auf eheliche Untreue, und was dem ähnlich ist, ganz aus Schriften, die man der Jugend in die Hände giebt, verbannt sein sollten, versteht sich von selbst. Was

---

„Robinson Krusoe ist auf seiner Insel allein, von allem Beistande seines gleichen und von den Werkzeugen aller Künste entblößt, er sorgt indessen doch für seinen Unterhalt, für seine Erhaltung, und verschafft sich sogar eine Art von Wohlsein. Dies ist ein wichtiger Gegenstand für jedes Alter, und man hat tausenderlei Mittel, ihn den Kindern angenehm zu machen. Wir werden versuchen die wüste Insel wirklich zu machen, die uns anfangs nur zur Vergleichung diente. Krusoes Lage ist, ich gestehe es, nicht die des geselligen Menschen. Wahrscheinlicher Weise wird sie auch nicht Emil's Lage sein. Allein aus diesem Standpunkte soll er alle andere Lagen schätzen. Das sicherste Mittel, sich über die Vorurteile zu erheben und seine Urteile nach den wahren Verhältnissen der Dinge einzurichten, ist, daß man sich an die Stelle eines einzelnen Menschen setze, und von allem so urteile, als dieser Mensch in Beziehung auf sich darüber urteilen muß.“

„Diese Geschichtsdichtung wird während der Zeit, wovon hier die Rede ist, Emil's Zeitvertreib und Unterricht zugleich sein. Ich will, daß ihm der Kopf davon schwindle, daß er sich unaufhörlich mit seinem Schlosse, mit seinen Ziegen, mit seinen Pflanzungen beschäftige; daß er umständlich, nicht aus Büchern, sondern an den Sachen selbst lerne, was er in dergleichen Fällen wissen muß. Er denke, er sei selbst Robinson; er sehe sich in Felle gekleidet, wie er eine große Mütze, einen großen Säbel trägt, und den ganzen seltsamen Aufzug des Bildes macht, bis auf den Sonnenschirm beinahe, den er nicht nötig haben wird. Ich will, daß er sich wegen der Maßregeln beunruhige, die er nehmen soll, wenn ihm dies oder das abgehen würde; daß er die Aufführung seines Helden untersuche; daß er nachforsche, ob derselbe nichts unterlassen habe; ob nichts besser zu machen gewesen wäre; daß er seine Fehler aufmerksam anmerke, und daß er sich dieselben zu Nutze mache, damit er in ähnlichem Falle nicht selbst darein gerate. Denn man zweifle nicht, daß er den Anschlag fassen werde, einen dergleichen Sitz anzulegen. Dies ist das wahre Luftschloß dieses glücklichen Alters, worin man keine andere Glückseligkeit kennt, als das Notwendige und die Freiheit.“

„Welch ein herrliches Hilfsmittel ist doch diese Spielerei in der Hand eines Lehrers, der sie recht vorteilhaft anzuwenden versteht. Das Kind, welches ge-

sie der Zufall davon in der Wirklichkeit bemerken läßt, kann man nicht verhüten; aber was zunächst für sie geschrieben wird, sollte doch überlegt und konsequent sein.

3. Die eigentlichen Unterhaltungsschriften, wenn sie Wert haben sollten, müßten billig zugleich zu einer oder der andern der vorbenannten Klassen gehören. Was bloß Posse, fades Geschwätz, kindischer Mutwille, geistloses, oft recht übel gewähltes Gemisch von Schwänken und Anekdoten ist, komme nie in die Sphäre der Kinderwelt. Könnte man nur selbst das heranreifende Alter davor bewahren! Eine Erziehungspolizei über die Leihbibliotheken wäre für alle Stände sehr wünschenswert; denn es ist nicht auszusprechen, wie viel moralische Ansteckung durch diese in großen und kleinen Städten verbreitet wird. Wie viel Behutsamkeit empfahl auch in diesem Stück schon Quintilian: Tenerae mentes, tracturaeque altius quidquid rudibus et omnium ignaris insederit, non modo quae diserta, sed vel magis quae honesta sunt, discant. — Horatium in quibusdam nolim interpretari, I, Or. 1, 8.

Auch die Sprache und der Ton in Kinder- und Jugendschriften ist bei der Auswahl nicht zu übersehen; denn billig sollten sie für die eigne Sprache der jungen Leser und Leserinnen bildend und musterhaft sein. Am wenigsten verdienen daher die Empfehlung, welche das Bestreben sich kindisch auszudrücken, bis zum Kindischen herabgestimmt und eine Art der Popularität veranlaßt haben, die sogar denen, auf die man sie berechnet, mißfällt*). Einige glauben, man habe sich schon kindlich ausgedrückt, wenn man alles in Diminutiven verwandelt. Diese sollten überhaupt sehr sparsam gebraucht werden, da sie meist Tändeleien sind. Deren giebt es ohnehin genug in der Kinderwelt. Andre machen auf kindische Einfälle und Naivitäten Jagd, die sich wenigstens besser im Leben als in Büchern ausnehmen. Noch andre trauen dem jungen Verstande gar zu wenig zu, oder legen es aus einem irrigen Prinzip darauf an, daß kein Wort unverstanden bleiben soll, da es im Gegenteil recht gut ist, wenn noch etwas

---

drungen ist, sich ein Vorratshaus für seine Insel anzulegen, wird weit eifriger sein, zu lernen, als der Lehrmeister zu lehren. Es wird alles wissen wollen, was nützlich ist, und wird nur das wissen wollen. Man wird nicht nötig haben, es anzutreiben; man wird es nur zurückzuhalten haben. — Die Ausübung der natürlichen Fertigkeiten, wozu ein einziger Mensch genug sein kann, führet zur Nachforschung derjenigen Künste des Fleißes und der Geschicklichkeit, zu welchem viele Hände gemeinschaftlich wirken müssen." S. 2. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller, Dresden, Bleyl und Kämmerer, eine Bearbeitung des Robinson für die Volksschule enthaltend.

*) Dies ist auch der Fall mit vielen sogenannten Volksschriften. Man vergl., was Garve über diese Art der Popularität des Tons treffend bemerkt hat, in den vermischten Aufsätzen S. 333 ff. Auf viele unsrer kindischen Kinderautoren ist recht eigentlich das Kästnerische Epigramm anwendbar:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauern hinab zu den Kindelein
Die pädagogischen Männelein."

verstehen zu lernen übrig bleibt. Das Kind will zu denen hinaufgezogen sein, die über ihm stehen. Die freundliche, aber zugleich ernste Belehrung, die Strenge und Gründlichkeit im Vortrage erweckt Achtung gegen den Lehrer; und daran gewöhnte Kinder würden den, der diesen Ton wählt, nicht gegen einen mehr mit ihnen tändelnden vertauschen. Was aber in der mündlichen Belehrung der Fall ist, warum sollte es nicht auch von der schriftlichen gelten?

In der im dritten Teil befindlichen Übersicht der Geschichte der Pädagogik im vorigen Jarhundert, wird man auch mehrere Namen derer, welche sich als Schriftsteller für die Jugend vorzügliches Verdienst erworben haben, nebst einer Anzeige ihrer vorzüglichen Schriften finden.

Fünfte Beilage.

Über die Übung der Gedächtniskraft mit Rücksicht auf die neuesten Bearbeitungen der Mnemonik.

Zusatz zu § 55, 56.

1. Versäumnis der Gedächtniskunst. Großer Nachteil derselben.

Die in früheren Zeiten sowohl in dem öffentlichen als häuslichen Unterricht herrschende Methode war ganz vorzüglich auf Übung und Weckung der Gedächtniskraft berechnet. Des Lehrstoffs war weniger, aber desto mehr drang man darauf, das, was gelehrt wurde, ins Gedächtnis zu fassen. Sicherheit im Wissen galt mehr als Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit. Ein geübtes Gedächtnis, meinte man, sei in der Folge geschickt genug, sich alles anzueignen. Nach und nach aber erweiterte sich der Kreis dessen, was schon die Jugend wissen sollte; selbst der Schulwissenschaften wurden immer mehr, oder man machte vielmehr, oft verkehrt genug, vieles zur Schulwissenschaft, was man dem reiferen Alter hätte aufsparen sollen. Nun erschien jene Gedächtnisübung hemmend, da man natürlich, bei der Notwendigkeit steter Wiederholung, nur langsam dabei fortschritt. Auch war nicht zu leugnen, daß die Übertreibung des Memorierens für andere Seelenkräfte, z. B. die Phantasie, die Urteilskraft nachteilig wirkte und selten dabei die Individualität des Schülers berücksichtigt werden konnte. So kamen die Gedächtnisübungen in üblen Ruf. Bald setzte man die Verstandesübungen an ihre Stelle und übersah doch oft ganz (wie in der Unterrichtslehre weiter gezeigt werden soll, 2. T. 2. Abt. 1. Kap.), daß der Verstand vor allen Dingen einen Stoff haben müsse, um sich an etwas üben zu können. Bald häufte man Lehrgegenstände auf Lehrgegenstände, die man entweder bloß spielend beibringen wollte, oder ohne alle Rücksicht auf die Fähigkeiten der Lehrlinge schon in untern Schulklassen behandelte. In manchen Schulklassen war fast nicht mehr die Rede vom Memorieren. Man betrachtete jeden Lehrer, der auf strenges Auswendiglernen und sichres Behalten drang, als einen Quäler der Jugend; man glaubte, die

harten Mittel, welche in manchen Schulen an der Ordnung des Tages waren, wären dabei unumgänglich notwendig, und übersah ganz, wie dankbar sich so viele gerade der Lehrer erinnerten, die ihrem Gedächtnis frühzeitig einen Schatz von Einsichten und Kenntnissen zugeführt hatten. Das vormalige, vielleicht übertriebene Bestreben vieler Lehrer, mit ihren Schülern durch die Menge dessen, was sie ins Gedächtnis gefaßt hatten, zu glänzen, nahm übrigens nur eine andere Richtung. Auch Vielwisserei hat, besonders für Halbwisser und ungeübte Urteiler, etwas Blendendes; dreistes Aburteilen giebt den Anstrich von Verstand. Ob aber dagegen die wahre Bildung des Verstandes und Urteils, worauf man es doch anlegte, bedeutend gewonnen habe, ist noch sehr die Frage. Die Erfahrung spricht ganz dagegen. Das gründliche Lernen ward gewiß seltner, und des sichern und positiven Wissens offenbar weniger. Dies konnte auch niemand anders erwarten, der nur auf die Resultate der Erfahrungsseelenlehre achten wollte. Sie lehret unwidersprechlich, daß 1. der Verstand sich in dem früheren Alter fast ohne alle kunstmäßige Anleitung von innen heraus und durch die Außenwelt geweckt, bildet. Zu frühes Eingreifen und Zeitigen führt nur zu Verbildung. Das Kind begreift wirklich vieles nicht, was es doch begreifen lernen soll; nimmt am Ende die ihm gegebenen Wortzeichen statt der Begriffe selbst in das Gedächtnis auf, und sucht so durch diese verachtete Kraft dürftig den Lehrer zu befriedigen, der in dem Wahn steht, den Verstand weiter gefördert zu haben. So bald man diesem nur Zeit zur Entwickelung läßt, bleibt er gewiß nicht zurück. Dagegen aber wird man sich 2. umsonst bemühen, die Versäumnis der Gedächtniskraft nachzuholen. Was dem Kinde Spiel war, strengt den Jüngling an, der nun in seiner geistigen Organisation fortgerückt und durch das Vielerlei, was er lernen soll, sowie durch die erwachte Phantasie schon zerstreuter ist; dem Manne, dem Greise wird es sogar unmöglich. Endlich ist doch 3. dessen, was als etwas Historisches oder Positives durchaus gelernt werden muß, weil es sich a priori weder erfinden noch deduzieren läßt, so viel, daß wenn man nicht früh dem Gedächtnis einen Schatz solches Wissens anvertraut, es späterhin dürftig genug um die Anwendung der höheren Seelenkräfte aussehen wird.

2. Schwierigkeit der Feststellung eines allgemeinen Prinzips für die Übung der Gedächtniskraft.

Man hat angefangen dies alles einzusehen, und mehrere neuere Methoden lenken daher auch in dieser Hinsicht wieder ein und kehren beinah zu dem Alten zurück. Kündigen sie sich gleich nicht als Gedächtnisübungen an, so scheint doch das Gedächtnis keine unbedeutende Rolle dabei zu spielen. Zu gleicher Zeit erneuert sich das Andenken an eine fast verschollene Kunst, dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen, die

Mnemonik, welche den Alten nicht unbekannt war, die in den mittleren Zeiten hier und da wieder erneuert, deren Wert aber von jeher sehr verschieden beurteilt wurde. (s. § 6). Der größte Gewinn würde eine tiefere und sichere Kenntnis der Natur dieser wichtigen Seelenkraft selbst sein, deren sonderbare Erscheinungen noch nicht genug beachtet und noch viel weniger erklärt sind. Denn, so oft man auch von einem guten und einem schlechten, einem Wort- und einem Sachgedächtnis redet, so werden dadurch doch nur die allergewöhnlichsten Erscheinungen bezeichnet; es wird dabei weder auf so viele besondere Modifikationen Rücksicht genommen, noch über die letzten Gründe derselben etwas entschieden.[1]) Das Physiologische kann bloß auf mancherlei Erfahrungen beruhen, welche den Zusammenhang gewisser Beschaffenheiten, Veränderungen und Verletzungen des Gehirns, oder auch andrer körperlichen Zustände, mit der Gedächtniskraft und dem Erinnerungsvermögen außer Zweifel setzen.[2]) Aber die Natur dieser Verbindung daraus zu erklären, ist ebensowenig möglich, als überall bisher die Verbindung des Körperlichen mit dem Geistigen erklärt ist. Auch dürfte eine solche Erklärung schwerlich von bedeutendem Einfluß auf das Praktische sein, da auch das, was von der Spontaneität abhängt, die zufällige Wirkung der einmal feststehenden Naturgesetze und Einrichtungen nicht abändern kann.[3])

Anm. 1. Die gewöhnliche Unterscheidung des Gedächtnisses in ein gutes und schlechtes, treues und untreues, sagt besonders darum so wenig, weil sie selten eine absolute Vollkommenheit oder Unvollkommenheit ausdrückt. Denn es kommt noch immer darauf an, in Absicht auf welche Gegenstände das Gedächtnis treu oder untreu sei. Es kann der eine für gewisse Gegenstände ein vortreffliches Gedächtnis haben, für andre nicht. Es fehlt ihm also nicht das Sachgedächtnis überhaupt, sondern nur für gewisse Sachen. So kann mancher Militär, der nicht die kleinste Geschichte wieder zu erzählen vermöchte, die zusammengesetztesten Parolbefehle, Dispositionen &c. aufs pünktlichste behalten und ausrichten, ohne sie aufzuschreiben; ein andrer ist ein lebendiges Sprachwörterbuch, aber der schlechteste Historiker, sofern es auf Namen und Zahlen ankommt. Noch andre können die ganze Reihenfolge von Tönen nach zweimaligem Hören einer Symphonie wiederholen, haben aber übrigens eine äußerst schwache Memorie. Dasselbe ist der Fall mit dem Festhalten der Gegenstände. Gerade die, welche leicht und schnell auffassen, behalten selten weder lange noch getreu: wer richtig auffaßt, lernt gewöhnlich nur langsam; wer vieles auffaßt und behält, pflegt meist eine verworrene Erinnerung zu haben. Ich kenne viele junge Leute, die lange Reden und Gedichte in wenigen Stunden zu memorieren imstande sind, die sich aber quälen, eine kurze Reihe von Zahlen, Namen, Vokabeln oder grammatischen Regeln zu lernen. Mehrere Beispiele dieser auffallenden Verschiedenheit liefert Gräfe's Untersuchung über das Gedächtnis, im N. katech. Magaz. 4. B. § 6—8.

Daß diese Erscheinungen auf der Eigentümlichkeit der Anlagen beruhen,

sieht man unter andern daraus, daß die Übung zwar das Gedächtnis für gewisse Gegenstände, aber nicht allgemein verbessern kann. Wäre es, wie man sichs gewöhnlich denkt, nur eine Kraft, so müßte sich allerdings die frühe Übung derselben zur Fertigkeit für jeden Gebrauch erhöhen. Die Erfahrung lehrt aber das Gegenteil. Hieraus glaubt man offenbar den Schluß machen zu dürfen, es beruhe in Rücksicht der Kraft alles auf jenen Eigentümlichkeiten, und in sofern scheint Gall ganz recht zu haben, wenn er das Gedächtnis zu denjenigen Eigenschaften und Vermögen rechnet, die allen Fähigkeiten, folglich auch ihren Organen, gemeinschaftlich zukämen und im Grunde gleichsam verschiedene Potenzen derselben wären.

Es hängen also die Eigentümlichkeiten in der Gedächtniskraft offenbar mit der ganzen geistigen Organisation zusammen; und man kann von eminenten Vollkommenheiten des Gedächtnisses für gewisse Gegenstände oft ziemlich sichere Schlüsse auf die übrigen intellektuellen Vermögen machen. Selbst das leichtere oder schwerere Auffassen und Behalten deutet wenigstens oft auf das größere oder geringere Interesse an dem Stoff. Und schon dies ist für die Anlagen und Fähigkeiten bedeutsam.

2. In der Anthropologie, Physiologie und empirischen Psychologie findet man die verschiedenen Hypothesen, wodurch man das Aufbehalten gewisser Vorstellungen begreiflich zu machen und daraus die Erfahrungen zu erklären gesucht hat, welche die Dauer und Vergänglichkeit der Gedächtnisvorstellungen betreffen. Das unleugbare Verhältnis des Gehirns zum Gedächtnis führte ziemlich natürlich auf Eindrücke, welche die Vorstellung, die durch eine Anschauung oder durch weiteres Nachdenken in uns erzeugt ist, in dem Seelenorgan zurückließen. Da man aber über dies Seelenorgan selbst in der vollkommensten Ungewißheit schwebte, so konnte man auch die Art jener Eindrücke, die man sich oft höchst materiell als Bilder, Gepräge 2c., nach andern als eine Bewegfertigkeit des Organs gedacht hat, weiter nicht deutlich machen. Nach Plattner heißt die Redensart, „es bleiben Gedächtniseindrücke im Gehirn," nur so viel: „es bleibt in dem Seelenorgan zu den Bewegungen, welche den sogenannten inneren Eindruck ausmachen, eine Fertigkeit, und in dieser die Möglichkeit, die Bewegung zu wiederholen; wie in den Fingern des Klavierspielers die Fertigkeit gewisser Melodieen bleibt, nicht aber Bilder der Melodieen oder andre ruhende Spuren." Man vergl. in Plattners philos. Aphorismen, 1. T. § 241, 242 ff. nebst den Anmerkungen zu diesen §§, worin mehrere Meinungen andrer Anthropologen über diesen Gegenstand angeführt sind; auch Desselben neue Anthropologie, 1. T. § 387 ff., Hallers Physiol. X. 7. und XVII. 1.

3. Daß die verschiedenen Hypothesen über den Anteil materieller Organe an dem Auffassen, Aufbewahren und Reproduzieren der Vorstellungen keinen bedeutenden Einfluß auf die praktischen Übungen dieser Kräfte haben können, sieht man unter andern daraus, daß man sich, bei aller Verschiedenheit derselben, doch in den Ratschlägen und Gesetzen, welche man darüber gab, begegnete. Diese sind aus der Erfahrung abstrahiert, haben aber eben daher zum Teil den Fehler,

daß man zu schnell aus einzelnen Erfahrungen allgemeine Vorschriften gebildet hat, statt sie mehr als Versuche hinzustellen; wobei ein jeder prüfen möge, wiefern sie auch für ihn brauchbar sein dürften.

3. Wichtigkeit der Kultur des Gedächtnisses.

Schon aus dem Vorstehenden geht hervor, welch hohen Wert ein gutes, d. i. viel und treu bewahrendes und leicht wiedergebendes Gedächtnis für jeden Menschen, besonders aber den, welchem man eine höhere Bildung zu verschaffen wünscht, behaupte. Da nun die natürlichen Anlagen offenbar sehr verschieden sind, aber auch hier, wie bei andern Seelenkräften, durch eine zweckmäßige Anwendung der Bildungsmittel, und gerade bei dem Gedächtnis fast noch sicherer, sehr viel erreicht und der Natur aufgeholfen werden kann, so kann Lehrern und Erziehern der Jugend die Wichtigkeit ihres Geschäfts auch von dieser Seite nicht warm genug empfohlen werden. Kommt man auch von dem zurück, was sich in den Schulunterricht unzweckmäßig eingedrängt hatte, so hat sich doch einmal der Kreis des Wissenswürdigen gar sehr gegen die frühere Zeit erweitert, und die Ansprüche an das, was jeder wissen soll, vermehren sich fast mit jedem Tage.

Anm. 1. Selbst die bloßen Gedächtnismenschen sind nicht geradehin als unnütz in der Gesellschaft zu betrachten, so bald sie nur auf ihrer rechten Stelle stehen. „Es ist schon Verdienst genug, sagt Kant, die rohe Materie reichlich herbeigeschafft zu haben, wenn gleich andre Köpfe nachher hinzukommen müssen, sie mit Urteilskraft zu verarbeiten.“ —

Man tröste sich daher ja nicht zu früh bei jungen Leuten, die wenig behalten können, mit ihrem guten Kopf oder ihrem gesunden Urteil; und meine wohl gar, daß ein vorzügliches Gedächtnis der Urteilskraft Eintrag thun müsse, wenn gleich bei manchen bloßen Gedächtnismenschen die bekannte Grabschrift passend sein mag: N. N. — Vir beatissimae memoriae hic expectat judicium. Daß der Mangel eines gesunden Urteils durch das bloße Gedächtnis nicht ersetzt werden kann, versteht sich. Aber viele gute Köpfe leisten eben darum so wenig und sind selbst in ihrem Urteil oft so verkehrt, weil sie so wenig gelernt haben. Vermeinend, alles aus sich selbst schöpfen und konstruieren zu können, verfallen sie in einen unglücklichen Dünkel, indem sie ihr leeres Gedächtnis nicht daran erinnern kann, wie alt so vieles ist, was ihnen neu scheint, und wie anderes längst ausgemacht und entschieden ist, woran sie noch zweifeln. Und auch das Urteil wird ja um so vollkommner, je vielseitiger es ist. Dies kann es aber durch den größeren Umfang von Vorstellungen werden, die man in sich aufgenommen hat, und nun, um zu vergleichen, zu unterscheiden, zu kombinieren, durch sein Erinnerungsvermögen hervorrufen kann. Noch einmal — Beschränktheit und Einseitigkeit geht größtenteils aus dem wenigen Wissen hervor; und viele der größten Köpfe aller Zeit waren auch durch ihr Gedächtnis ausgezeichnet. Wenn man das sogenannte Memorienwerk (Gedächtniskram) nicht zu

gering schätzte, so würde der Kreis des Wissens vieler Menschen nicht so eng sein. Der Ausspruch eines alten Philosophen ist daher im vollen Sinne des Worts wahr: Tantum scimus, quantum memoria tenemus.

Der Zögling mag übrigens in der Folge mehr dem spekulativen und wissenschaftlichen, oder dem praktischen Leben bestimmt sein: der Wert eines geübten Gedächtnisses, das leicht auffaßt, sich leicht besinnt und treu bewahrt, bleibt derselbe. „Es belebt das Gefühl mit einem Reichtum von Vorstellungen, unterstützt den Willen mit Erinnerungen zu guten Gewöhnungen, zur Erneuerung guter Vorsätze; es hilft dem Verstande in dem Zusammenfassen des einzelnen zum Begriffe und in dem Durchdenken der Wahrheit, und es gewährt im ganzen ein frohes Selbstgefühl in der freien Herrschaft über eine Menge von Vorstellungen; es hat also auf die ganze Geistesbildung einen durchgreifenden Einfluß*)." Man hört Personen in allen Ständen über ihr schwaches Gedächtnis (selten über ihren schwachen Verstand) klagen, vermutlich weil sie meinen, jener Mangel sei unverschuldet. Jede dieser Klagen sollte für den Erzieher eine Erinnerung sein, wenigstens von seiner Seite keinen Teil an der Schuld zu nehmen.

2. Ich glaube den Grund, warum man sehr oft findet, daß alte Leute von gewissen Kenntnissen, die sie auf Schulen getrieben haben, ungleich mehr wissen, als andre, die eben erst von Schulen kommen, teils in der alten Art des Lernens, teils in dem erweiterten Kreise dessen, was jetzt in den Schulen getrieben wird, zu finden. Jene war strenger, allerdings oft unvernünftig streng; denn im eigentlichsten Sinne ward manche Kenntnis dem Schüler eingebläut, und sitzt darum so fest; oft war sie aber nur genau. Der Lehrer ruhte nicht, bis er überzeugt war, das Gelernte sei unverlierbares Eigentum des Schülers geworden. Sie war auch mehr positiv lehrend als räsonnierend, folglich die Aufmerksamkeit nicht nach vielen Seiten hingewendet und eben dadurch zu zerstreut. — Insonderheit aber war der Kreis des Wissens enger. In den Volksschulen fand man nur zwei Bücher, die Fibel und die Bibel. Darum wurden die Kinder, und weiter hin auch die Erwachsenen, so bibelfest. Sie wußten daraus so viele oft lange Abschnitte auswendig, und mit der biblischen Geschichte waren sie innigst vertraut; denn es war die einzige, die man trieb. In den höheren Schulen waren Sprachen (und meist nur eine Sprache, die lateinische,

*) S. Schwarz, Erziehungsl. III. 2. Abt. S. 138. — „Vor allen Dingen, sagt Plutarch sehr wahr, muß man bei Kindern das Gedächtnis sorgfältig üben, weil dieses gleichsam die Schatzkammer der Wissenschaft ist. Deswegen hat man in der Mythologie die Mnemosyne zur Mutter der Musen gemacht, um dadurch anzuzeigen, daß nichts den Geist mehr nähre und stärke als das Gedächtnis. Diese Übung ist aber in beiden Fällen nützlich, die Kinder mögen von Natur ein gutes Gedächtnis haben oder vergeßlich sein. Denn die Fülle der Natur muß man zu befestigen, den Mangel aber zu ergänzen suchen; so werden jene Kinder andere, diese sich selbst übertreffen. Überdies müssen auch die Väter wissen, daß der Teil der Unterweisung, der das Gedächtnis betrifft, nicht bloß auf die Gelehrsamkeit, sondern auch auf die Geschäfte des Lebens den größten Einfluß hat, weil die Erinnerung an das Vergangene auch für die Zukunft klug macht." Plut. de pueror. educat. c. 13, vergl. Quint. Inst. I, 1, 3 und XI., 2.

allenfalls in den oberen Klassen noch eine oder die andere mehr) die Hauptsache und diese wurden gründlich, d. h. grammatisch gelehrt. Daher waren die Schüler hier in der Grammatik zu Hause, wie dort in der Bibel, und hatten jede Form im Kopf, jede Regel am Griff. Die Geschichte war nicht viel mehr als Regentenfolge und Chronologie, und weil von der alten Geschichte so viel auswendig zu lernen war, kam man selten bis zur neuen.

Der einseitige Lobpreiser alles dessen, was zum Alten im Schulwesen gehört (se puero), bringt freilich bloß den Sinn gewisser nützlichen Gedächtniskenntnisse, welchen er jener Methode zu danken hat, in Anschlag; nicht bedenkend, daß er nachher durch vielen eignen Fleiß und zweckmäßiges Nachstudieren die Lücken ausfüllen mußte, welche schon die Schule, wo er vielleicht noch in so mancher andern Hinsicht höchst unzweckmäßig unterrichtet wurde, hätte ausfüllen sollen. Er vergißt, daß dieser Verlust für viele, die keine Gelegenheit fanden, das Versäumte nachzuholen, unersetzlich bleibt, und daß man mit dem bloßen Memorienwerk, worauf es oft allein abgesehen war, sich zwar zuweilen den Schein eines gründlichen Wissens geben, aber im Grunde doch nur sehr wenig ausrichten kann.

4. Möglichkeit einer gelingenden Kultur.

Die einfachen Gesetze unsrer sinnlichen Erkenntnis, unsres Denkvermögens und Willens, bei der unendlich verschiedenen Gestaltung derselben in den Individuen, bringen uns zu der Überzeugung, daß diese Mannigfaltigkeit nicht allein in unsern Anlagen zu suchen, sondern auch aus der verschiedenen nie ganz zu berechnenden Einwirkung der Außendinge auf uns zu erklären ist. Die Erziehung hat aber den Hauptzweck, diese Einwirkung so viel als möglich kennen zu lernen, ihren Vorteil zu benutzen, ihren Schaden abzuwenden. Wenn nun nicht zu leugnen ist, daß jener Einfluß gerade bei der Kraft des Gedächtnisses sich sehr stark offenbart, indem fast nur Mangel an Interesse, der teils aus der Dunkelheit oder Leichtigkeit des Stoffes, teils aus natürlichem Widerwillen, oder aus zufälliger Zerstreuung (Schwäche der Abstraktionskraft) hervorgehen mag, das Behalten erschwert, ja unmöglich macht; so ist die Pflicht der Erziehung, aus allen Kräften diese Hindernisse zu beseitigen. Daß sie es mit glücklichem Erfolge vermag, beweisen unzählige Beispiele. Doch neben dieser Erfahrung lehrt uns auch noch die nähere Untersuchung der Gedächtniskraft selbst, daß, so verschieden auch ihr Stoff sei, ihre Funktion dennoch stets dieselbe bleibt. Man unterscheide nur sorgfältig von ihr das Erinnerungsvermögen. Sie bewahrt stets mehr oder minder treu auf; dieses ruft aus dem Innern das Aufbewahrte zur weitern Benutzung hervor. Wenn das Gedächtnis als nur um sein selbst willen thätig, gleichsam im Stillen und ohne Störung seine Wirksamkeit immer üben kann, so wird die Erinnerung oft befangen und verwirrt, teils weil jenes zu viel aufgehäuft hat und die Wahl erschwert ist,

teils weil die Benutzung, sei es für das innere Denken oder die äußere Darstellung stets fremdartige nicht selten hindernde Nebenideen zu erzeugen pflegt. Hieraus erhellet, daß das Gedächtnis von zufälligem Einfluß weniger abhängig, eine strenge Methode zuläßt, und so zeigt uns sowohl Erfahrung als Spekulation die Möglichkeit allgemeiner Regeln für die Bildung dieser uns angebornen Kraft. Hieraus wird auch klar, warum bei aller Verschiedenheit der Ansichten man doch in den Ratschlägen und Gesetzen, welche man darüber gab, sich begegnete. Nur verfiel man dabei oft in den Fehler, daß man zu schnell aus einzelnen Erfahrungen oder zu einseitiger Abstraktion allgemeine Vorschriften bildete, statt sie mehr als Vorschläge hinzustellen, welche ein jeder prüfen und selbst versuchen möchte, wiefern sie sich auch für ihn bewährten.

5. Methodologische Ratschläge.

Das natürlichste und sicherste Mittel das Gedächtnis zu bilden bleibt noch immer frühe und planmäßige Übung. Die erstere wird weniger versäumt als die letztere. Zufall und Laune der Lehrer hat auch hier zu viel Einfluß. Zu selten werden Gedächtnisübungen als ein eigentliches ernstes Geschäft betrieben; man übt das Gedächtnis zu wenig als Gedächtnis. Man ist bei dem Unterrichte oft mit sich selbst noch nicht einmal aufs Reine, wie viel ihm aufgegeben, und wie weit bloß der Verstand beschäftigt werden solle. Aber gerade darin liegt der Grund, warum bei der unendlichen Menge von Ideen, welche nach den Schuljahren den Kopf durchkreuzen, von vielem, was in Schulen gelehrt und erlernt ward, auch nicht die geringste Spur zurückgeblieben ist. Um dies zu verhüten und sicher in der Bildung zu gehen, werde 1. der Stoff der Gedächtnisübungen an sich und mit steter Rücksicht auf das Alter der Zöglinge weislich gewählt und berechnet;[1]) 2. bei der Methode der Übungen selbst, teils darauf, ob dieser Stoff in sinnlichen Vorstellungen oder in Wort- und Gedankenreihen bestehe, Rücksicht genommen;[2]) teils ein planmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten beobachtet;[3]) 3. durch fleißiges Wiederholen für die Unverlierbarkeit des Erworbenen gesorgt.[4])

Anmerk. 1) Der Stoff der Gedächtnisübungen umfasse:

a) in den früheren Jahren alles, was für die Verstandes- und Herzenskultur des ersten Alters überhaupt passend ist; teils einzelne Gegenstände als Anschauungen, teils in Verbindung gesetzte Vorstellungen von dem, was ist, was geschieht oder geschehen ist. Am häufigsten übe man das Gedächtnis der Kinder an kleinen Liedern, Erzählungen, die sie auch selbst gern von ihren Gespielen lernen, zumal wenn sie ins Ohr fallen. Aber man soll auch das Memorieren des einzelnen nicht versäumen. Es ist die beste Vorübung für das Wort-, Namen- und Zahlengedächtnis im künftigen Schulunterricht.

b) In den reiferen Jahren, wo schon in bestimmten Fächern unterrichtet wird, bringt es die Natur der Gegenstände mit sich, daß einiges dem Gedächtnis als unentbehrliches Material anvertraut, andres mehr von dem Verstande bearbeitet werden muß. Nun bleiben uns zwar unzählige Dinge im Gedächtnis, ohne daß wir uns die geringste Mühe gegeben haben, sie darin zu bewahren. Man kann also vieles behalten, ohne es im gewöhnlichen Sinne auswendig zu lernen. Dies beweiset das Sprechenlernen durch den Gebrauch (ex usu). Aber dadurch entsteht gleichwohl kein sichres, und da die Eindrücke schwächer sind, kein dauerhaftes Wissen. Grammatische Formen, wenigstens die Regeln, nach welchen sie gebildet werden, ein Vorrat von Wörtern einer fremden Sprache, die Reihenfolge merkwürdiger Namen von Menschen, Tieren, Städten, Flüssen, Zahlen in der Geschichte: dies alles sollte eben so streng auswendig gelernt werden, wie das Einmal Eins und die zehn Gebote. Selbst bei solchen Gegenständen, die mehr Sache des Nachdenkens sind, bei moralischen, religiösen u. s. w., wäre es wenigstens für die Ungeübteren weit besser, sie faßten manches fest ins Gedächtnis als Grundmaximen, als Axiome, als leitende Ideen (wie etwa eine algebraische Formel), um sich dadurch im Denken zu orientieren, als daß man es dem bloßen Zufall überläßt, wie viel davon behalten wird. Das schwächere Denkvermögen hat sonst nichts, woran es sich gleichsam festhalten und aufrichten kann.

Außerdem kann es auch, sowohl dem wissenschaftlichen, als dem praktischen Menschen, sehr viel wert sein, ganze Gedankenreihen lückenlos in sich aufnehmen und mit Sicherheit wiedergeben zu können. Nicht zu gedenken, daß es sowohl für die Muttersprache als für fremde Sprachen ein Hilfsmittel ist, auch im geselligen Leben viel Wert hat, das Vortreffliche zu rechter Zeit mitteilen zu können, ohne erst nach Büchern zu schicken: so ist es auch für die Geistesbildung von Wichtigkeit.*) Es versetzt uns in den Ideengang ausgezeichneter Köpfe, in ihre

*) „In der That — sagt ein philosophischer Schriftsteller sehr wahr — ist es schon in formeller Hinsicht sehr wichtig, daß der Lehrling früh zu Gedächtnisübungen angehalten werde. Diese Übung ist die einzige, die er selbständig vornehmen muß, bei der ihm kein anderer helfen kann, und zu der er sogar genötigt ist, selbst eine Methode zu finden, wie er die Aufgabe am sichersten zu lösen vermöge. Schon deshalb ist es ein wesentlicher Verlust für die Geistesbildung des Kindes, wenn diese Übung ganz vernachlässiget wird. — Noch größer wird man diesen Verlust finden, wenn man ernstlicher erwägen will, daß nur der für recht unterrichtet gelten kann, der ein lebendiges Bild von dem ganzen Umfang seiner Kenntnisse sich zu erhalten vermag; daß insbesondere in allen ideellen Beschäftigungen nur der etwas Bedeutendes zu leisten imstande ist, der die ganze Reihe von Ideen, die zu dem Umkreis seines Geschäfts gehören, mit Sicherheit und Festigkeit sich gegenwärtig zu erhalten die Kraft hat; daß für so viele das Gedächtnis der einzige Grund und Boden ist, auf welchem die Ideen Wurzel für sie fassen können; daß sie selbst von Gott und Tugend nur so viel mit klarem und lebendigem Bewußtsein festhalten, als sie davon in heiligen Gesängen und Sprüchen festzuhalten gelernt haben.“ S. Niethammers Streit des Philanthropinismus und Humanismus S. 296 f.

Empfindungsart, giebt dem Geist eine innere Unterhaltung und gewährt uns einen Selbstgenuß, der wohl der Mühe wert ist, durch die er erkauft wird. Daher verdienen teils ausgesuchte Stellen aus klassischen Schriften in verschiedenen Sprachen, teils genau aufgefaßte Gedankenfolgen einer Rede, einer Abhandlung, eines Gedichts recht eigentlich zu dem Stoffe gerechnet zu werden, an welchem man die Gedächtniskraft üben soll.

2. Die Methode der Gedächtnisübungen.

α) Um Vorstellungen festzuhalten, welche man durch die Sinne, besonders durch das Auge bekommt, ist genaues und scharfes Bemerken und aufmerksames Betrachten von allen Seiten das nächste Mittel. Alsdann lasse man die Kinder die sie umgebenden Dinge, oder was sie an einem bestimmten Ort, wohin man sie geführt, oder in einer Gesellschaft vieler Menschen gesehen haben, nach einer bestimmten Ordnung mehrmals aufsagen, hernach aber auch mit verschlossenen Augen oder in einem andern Zimmer wiederholen. Sie kommen dadurch von selbst auf gewisse Kunstmittel, z. B. sich durch die Lokalordnung, worin sie Dinge gesehen, zu helfen und durch das eine an das andre erinnert zu werden.

Ein Beispiel. Man stellt kleine Knaben oder Mädchen vor einen Bücherschrank. Er hat drei Fächer. Man macht sie nun aufmerksam auf die einzelnen Bücher, eine Reihe nach der andern: „in der ersten Reihe siehst du ein Buch mit goldenem Rücken, drei Bücher in Leder mit goldenen Stempeln, vier Bücher in Leder mit goldenen Linien, acht Bücher in Leder mit rotem Titel, ohne Stempel, ohne Linien, sechs Bücher in brauner Pappe mit rotem Titel, ein Buch in blauer Pappe". — Eben so mit der zweiten und dritten Reihe, doch wie sich versteht nicht auf einmal, sondern nur, wie die Gedächtniskraft zunimmt, die Gegenstände vermehrend. Dies Vorsagen wiederholt man einigemal; dann läßt man das Kind allein alles genau ansehen und merken, darauf weggehen, und in der Stille sich das Gesehene aufsagen, gerade in der Ordnung, in welcher die Gegenstände hingestellt sind.

β) Namen, Zahlen, zusammenhängende Sätze werden durch öfteres Vorsagen erlernt, denn Wiederholung ist auch hier die Mutter alles Lernens. Dies weiß jedermann. Auch ist bekannt, daß, je mehr etwas ins Ohr fällt, es sich desto tiefer eindrückt. Daher waren die sogenannten Versus memoriales in den älteren Grammatiken (Mascula sunt piscis etc. oder, Sunt aries, taurus, gemini etc.) eine sehr gute Idee, die man nicht sogleich als pedantischen Plunder hätte wegwerfen sollen. — Dabei ließ man die Kinder zusammensprechen, und daraus entstand Takt und Melodie. Das einzelne zeitkostende Auf- und Nachsagen haftet so schnell nicht, und auch darin liegt ein Grund, warum in den Volksschulen vordem mehr auswendig gelernt ward. Was in jenem schulmäßigen Zusammensprechen fehlerhaft ist, ist übrigens nicht notwendig. Wenn richtig, deutlich und bestimmt vorgesprochen und der Strom der Rede von dem Lehrer immer in den Ufern gehalten wird, so daß seine Stimme vortönt: so kann zwar etwas Taktmäßiges, Methodisches in das Aufsagen kommen, aber nicht der singende, ziehende Ton, oder die widrige Monotonie, welches eben die bekannten Fehler des auch jetzt noch nicht ganz verdrängten Schultons sind. Man sollte daher, besonders in zahlreichen Schulen, und wo es Gedächtnissachen betrifft, überall

wieder zu der alten Methode zurückkehren, ohne in den Mißbrauch derselben zu verfallen. Für das früheste Alter ist die Abstraktionskraft noch zu gering, das Verfallen in Gedankenlosigkeit noch zu leicht, als daß man den Kindern für sich selbst das Memorieren überlassen dürfte. Was sie in Gesellschaft gern, leicht, ja mit dem höchsten Eifer thun, ermüdet und langweilt sie, wenn sie sich allein überlassen sind, oder strengt sie unverhältnismäßig an und spannt sie ab, wenn ja Ehrgeiz oder Liebe zu ihren Lehrern imstande wären, sie zum Ziele gelangen zu lassen.

Noch wären zu den spezielleren Vorschlägen für die Übung junger Kinder zu rechnen und gewiß mit Nutzen zu versuchen: das Einprägen und Aufsagenlassen der einzelnen Teile, aus welchen etwa ein Spielzeug zusammengesetzt ist, der Reihenfolge von Bildern, welche kurz zuvor betrachtet oder geschildert wurden. Man lasse sich einen faßlichen Auftrag, den man ihnen in bestimmten Worten gegeben, möglichst treu wiederholen. Ja es dürften selbst Übungen durch Aufgaben nicht ganz zu verwerfen sein, in welchen durchaus keine logische Ordnung sichtbar wäre. Das Gedächtnis muß sich gewöhnen, nur auf sich selbst zu vertrauen. Es soll seine Treue bewähren, auch wo das Denkvermögen ihm schlechterdings keinen Anhalt gewährt. So ist es nicht übel, die Ordnung des Alphabets zugleich mit dem Buchstabieren selbst ganz kleinen Kindern einzuprägen; Teile des Einmal Eins werden sehr frühe eingeübt werden können, und selbst sinnlos verbundene Namen und Worte, als die Benennungen der Monate und Tage, bieten oft den passendsten Stoff dar. In vielen Fällen dürften dergleichen Übungen unstreitig neben ihrem Nutzen, den sie unfehlbar haben, noch den Schaden abwenden, den schlechte Gedanken etwa in Reime gebracht oder sonst in leichte tändelnde Form dargestellt, so oft notwendig verursachen. Abgerechnet die Geschmacksverbildung, sind sie Anlaß zu Vorurteilen und pflanzen falsche Ansichten, schlechte Grundsätze, wenigstens läppischen Tand fort, dessen Eindruck späterhin wieder los zu werden, man große Mühe hat. Glückliche Harmonie zwischen Form und Gedanken findet sich für dieses Alter höchst selten. Für den größten Gewinn muß deshalb die formelle Geistesbildung gehalten werden.

3. Über das Fortschreiten vom Leichten zum Schweren höre und befolge man Quintilians Rat. Wir geben, da der Gegenstand für jeden Leser wichtig ist, seine Worte in unsrer Sprache: Will jemand die Hauptkunst, das Gedächtnis zu vervollkommnen, von mir wissen, so besteht sie in Übung und Arbeit. Das wirksamste ist Auswendiglernen, viel aussinnen, und das, wo irgend möglich, täglich. Keine Kraft mehrt sich in dem Grade als das Gedächtnis durch Kultur oder geht so leicht unter durch Vernachlässigung. Darum müssen schon Kinder sehr viel memorieren, müssen den Überdruß, das Gelesene und Geschriebene immer aufs neue zu lesen, und gleichsam dieselbe Speise wieder zu käuen, bezwingen lernen. Instit. Or. L. XI, c. 11 — Auch er empfiehlt in eben diesem vortrefflichen Kapitel die Gradation; anfangs wenig und was keinen Überdruß erregt, dann mögen täglich einige Zeilen mehr hinzukommen, so daß man den Zuwachs kaum merke und unvermerkt bis zur höchsten Zahl aufsteige;

erst poetische Stücke,
dann rednerische,

endlich auch ganz freie ohne Maß und Rhythmus, selbst vom gewöhnlichen Sprachgebrauch abweichende, wie etwa manche Formeln der Rechtsgelehrten.

Er setzt die feine Bemerkung hinzu: „das, was man als Übungsmittel treibe (quae exercent), müsse schwerer sein als das, wozu es üben soll (in quod exercent), wie der Athlet den Arm zum Kampf an Bleigewichten stärke, um für den Kampf starke Arme zu bekommen.“

Ebenso empfiehlt er die größte Genauigkeit im Memorieren: „keine Silbe darf fehlen, darauf muß man besonders bei Knaben dringen, und durch Übung das Gedächtnis daran gewöhnen, damit sie zeitig lernen sich keinen Fehler zu verzeihen.“

Die übrigen Vorschläge beziehen sich besonders auf das Memorieren längerer Stücke, ganzer Reden u. s. w. Sie werden sich jedem in der Anwendung bewähren.

Auch einige Bemerkungen von Kant über das Methodische bei dem Memorieren verdienen hier eine Stelle. „Es kann, sagt er, mechanisch, ingeniös und judiciös sein. Das mechanische beruht bloß auf öfterer buchstäblicher Wiederholung. Das ingeniöse ist eine Methode, durch Association von Nebenvorstellungen, die an sich gar keine Verwandtschaft mit einander haben, etwas in Erinnerung zu bringen. Viele Vorschläge der künstlichen Mnemomik sind dieser Art. Das judiciöse gleicht einer Tafel der Einteilung eines Systems, wo man sich des Vergessenen durch Aufzählung der behaltenen Glieder der Einteilung erinnert.“ (S. Kants Anthropologie S. 94.)

4. Daß von dem, was in Schulen gelernt wird, sehr vieles bloß zum künftigen Vergessen erlernt ist, davon liegt der Grund nicht bloß in dem Zuviel der Materie und dem Mangel der Auswahl, sondern besonders in der unterlassenen Wiederholung. Es ist allerdings nicht nötig, daß alles behalten werde, was einmal erlernt wird; denn der Zweck kann mit der Kraftübung vollkommen erreicht sein. Aber gewisse positive Kenntnisse, z. B. grammatische, historische, geographische, naturgeschichtliche, werden doch wohl eigentlich gelernt, um behalten zu werden, weil sie zu dem Kreise der Kenntnisse eines wohl unterrichteten Menschen wesentlich gehören. Sie verschwinden gleichwohl ohne Spur, wenn man nicht während des Schullebens von Zeit zu Zeit eine regelmäßige Wiederholung anstellt, gesetzt auch, die Schüler wären längst über die Klassen hinaus, in denen sie ex professo getrieben werden. Auch im Privatunterricht sollte man monatlich ein paar feststehende Wiederholungstage ansetzen, an denen man zuweilen bis in die ersten Elemente zurückginge. Ein solches Erneuern alter Eindrücke macht sie immer tiefer und bewahrt vor der Unsicherheit des Wissens.

Ne primae quidem memoriae temere credendum: repetere et diu inculcare fuerit utilius. — Incredibile est, quantum morae lectioni festinatione adjiciatur. Hinc enim accidit dubitatio, intermissio, repetitio, plusquam possunt audentibus deinde cum errarunt, etiam iis quae jam sciunt, diffidentibus. Quintil. Inst. Or. I, 1. 31.

6. Die Mnemonik oder Gedächtniskunst. Beschreibung und Beurteilung.

Die Gedächtniskunst der Alten (memoria artificialis), welche neuerlich wieder zur Sprache gekommen ist, beruht auf den Gesetzen der Ideenvergesellschaftung. Die wissenschaftliche Darstellung ihrer Theorie oder der Regeln, nach welchen das Erinnerungsvermögen die willkürliche und geordnete Zurückberufung ehemaliger Eindrücke bewirkt, ist die Mnemonik. Sie übt das Gedächtnis hauptsächlich als Erinnerung, und lehrt Vorstellungen an irgend einem sichtbaren Gegenstande oder Bilde, das leicht hervorgerufen werden kann, auffassen und festhalten. Sie entstand in den Schulen der Rhetoren, und was aus dem Altertum von ihren Grundsätzen auf uns gekommen ist, trägt auch das Gepräge ihres Ursprungs. Schon insofern ist in der Erziehung und beim Unterricht weniger Gebrauch von ihr zu machen, als allenfalls in der Folge für Personen von reiferem Alter, die in der Notwendigkeit sind, viele und mancherlei Gegenstände im Gedächtnis zu behalten. Was darin von kleinen Kunstgriffen und Hilfsmitteln auch für Kinder und Jünglinge brauchbar ist, entgeht nicht leicht einem geübten Lehrer und dem Lernenden selbst nicht. Aber von einer förmlichen Ausübung der Kunst würde sogar mehr Nachteil für die Gedächtniskraft in jenem Alter zu erwarten sein, wo sich diese aus sich selbst herausbilden, durch Übung stärken und nicht zu früh Hilfe und Unterstützung bei der Einbildungskraft suchen sollte.

1. Nach der neuesten Bearbeitung der Mnemonik durch H. v. Aretin, läßt sie sich in Beziehung auf Wort- und Sachgedächtnis auf drei Grundregeln zurückbringen, welche auch die Alten schon im Auge hatten:

a) „Verwandle das einzelne Wort, den einzelnen Gegenstand in ein Bild. (Symbolik oder Glyphographie.)"

b) „Verbinde dieses Bild mit einem raum- oder zeitgemäßen Gegenstande, der dir eben vorschwebt oder der dir vorschweben wird, wenn dir die Zurückrufung eines Bildes notwendig wird. (Topologie.)"

c) „Verbinde jedes der zu merkenden Worte oder jede der zu merkenden Sachen mit einem einzelnen Teile des neuen oder zeitgemäßen Gegenstandes. Oder mit andern Worten: um die Aufeinanderfolge mehrerer Dinge zu behalten, mußt du Gegenstände suchen, deren Succession dir hinlänglich bekannt ist, und dann mit jedem derselben einen der Gegenstände verknüpfen, die in einer gewissen Ordnung behalten werden sollen."

Beispiele zu diesen Regeln findet man in den in der folgenden Anmerkung angeführten Schriften von Kästner und Klüber. Es läßt sich erwarten, daß die Aretinschen andrer Art sein werden als was die älteren Mnemoniker, z. B. in Schenkels Manier, schon vorgeschlagen haben. Denn unter diesen sind viele so abenteuerlich und geschmacklos, daß man seinen Augen kaum trauen darf. Aber auch manche neuere sind um nichts besser. Nur ein paar Beispiele: Um den Satz: Paris ist eine Freistadt der Musen, zu behalten, soll sich die

Phantasie Paris selbst oder nach einem Bilde vorstellen, vor dem ein Verbrecher hin und her läuft. — Um den Satz: Tugend ist ohne Glauben an Unsterblichkeit sehr schwach, nicht zu vergessen, soll man sich die personifizierte Tugend denken, einen Palmzweig in der Hand oder den Tod an der Seite. — Für den Satz: Quid miraris, quid stupes omnes hujus mundi diviatis? Pompa est! Ostenduntur. Non possidentur perpetuo — eine Menge Geldsäcke! (Viele ähnliche sehe man bei Kästner). Oder man läßt eine Anzahl Substantiven dem Gedächtnis so streng einprägen, daß, obschon dieselben gar keinen innern Zusammenhang haben, vielmehr mit Absicht recht bunt verschiedenartig gewählt sind, sie in jeder angegebenen Reihenfolge und rück- uud vorwärts aufgesagt werden können. Mit diesen gleichsam lokal eingewachsenen Begriffen soll nun jedes neu zu behaltende in Verbindung gesetzt werden, sei der Grnnd davon Verbindung des Sinnes oder bloß Ähnlichkeit des Lautes.

Ein vorzügliches Hilfsmittel fanden schon die Alten in der Locierung der Hilfsbilder, an welche man das, was behalten werden sollte, knüpfte, und die man sich an gewisse Stellen hindachte (Memoria localis). Man riet, entweder schon vorhandene Räume, z. B. die Teile eines Hauses, eines Schiffs, einer Gegend zu wählen, und in jede Stelle etwas, was man im Gedächtnis behalten wollte, aber durch ein Bild ausgedrückt, hineinzudenken. Oder man empfahl, sich einen beliebigen Ort, z. B. die vier Wände eines Zimmers in eine bestimmte Anzahl von Quadraten zu teilen, und dann ebenso verfahrend, in jedes eine Gedächtnissache oder ein Wort zu setzen: wodurch sich dann mit der Vorstellung des Raums und der Ordnung der Räume zugleich die in denselben locierte Sache der Seele, so oft man es wollte, darstellen würde. So behält z. B. ein Lehrling die Abstammung der Temporum des griechischen Verbums sicherer durch den Stammbaum, den man in einigen Sprachlehren findet, indem selbst die Vergegenwärtigung der Lage der Blätter sinnlich daran erinnert.

2. Es kann sein, daß, wer sich in jene Regeln hineinstudiert und ein eigentliches Geschäft daraus macht, mit seinem Gedächtnisse Aufsehen zu erregen, durch die Verbindung gewisser Bilder mit den Ideen, und durch die Hinstellung der Vorstellungen in gewisse räumliche Abteilungen, z. B. in der Phantasie in Quadrate eingeteilte Wand des Zimmers allerlei Vorteile gewinnt. Aber zuverlässig sind die, welche in der Geschichte alter und neuer Zeit wegen ihres unglaublich starken Gedächtnisses berühmt geworden sind*), nicht auf diesem Wege zu jener seltenen Fertigkeit gelangt. Wer auf seine Kunst oder Wissenschaft Reisen macht, muß freilich auch durch das außerordentliche Aufsehen und Erstaunen zu erregen suchen.

*) Beispiele von außerordentlichem Gedächtnisse sind bei den Alten: Simonides, Theodektes, Cyneas, Carneades, Metrodor, Hortensius, Seneca, Themistocles, Mithridates, Cyrus u. m. A. M. s. bei Cicero, Tusc. I, 24, Plinius, H. N. VII, 24. 24, Quintilian, Instit. II, 2, bei Seneca, Controvers. I. prooem., und bei Murett, Var. Lect. III, I, womit Muratori über die Einbildungskraft, T. I. S. 198 ff., und Moritz Magazin für Seelenkunde, B. 5. St. 2., zu vergleichen sind.

In der That aber erscheint der Aufwand an Mitteln für den Zweck viel zu groß, wenn, um etwas viel Leichteres wie die oben angeführten kurzen Sätze zu behalten, „das Gedächtnis mit noch mehr Nebenvorstellungen belästigt werden muß;“ und man kann schwerlich Kant unrecht geben, wenn er ungereimt nennt, „daß bei dieser Kunst oft eine regellose Einbildungskraft das zusammenpaart, was gar nicht unter einen und denselben Begriff zusammengehört, oder durch eine natürliche Ideenassoziation verbunden ist;“ wenn er einen Widerspruch der Absicht mit sich selbst findet, „die Schwierigkeit der Wiedererinnerung, durch die Vermehrung dessen, was im Kopf behalten werden muß, vermindern zu wollen*).“

Ich glaube vor der Anwendung solcher Künsteleien, wenigstens im Jugendunterricht, auf alle Weise warnen zu müssen. Sie würden dem Knaben und Jüngling selbst beinah lächerlich erscheinen; für Mädchen gehören sie vollends gar nicht. Durch klares, richtiges und lebhaftes Einprägen übt sich das Behaltungsvermögen; durch häufiges Wiederholen wird es treu; durch kleine Winke und Hilfen nach den Gesetzen der Gedächtnisassoziationen bekommt das Erinnerungsvermögen eine Fertigkeit, die wahrscheinlich alle künstlichen Mittel entbehrlich macht

Wer in der Jugend von allen diesen Seiten versäumt ist, und die Schwäche der Gedächtniskraft schmerzlich fühlt, der versuche diese Krücken, ob er sich vielleicht daran festhalten kann. Nur beenge man sich hier ebensowenig die Freiheit der

---

*) Man vergl. das Beispiel bei Kästner S. 118. Welcher Aufwand von Kunstmitteln, um vierzig Wörter zu behalten, die geübte Knaben in einer Viertelstunde lernen! — In der unten angeführten Kästnerschen Übersetzung der Stellen aus den Alten, S. 54. — welche unnatürliche Kombinationen, um die Reihenfolge der Begebenheiten der Kirchengeschichte im Gedächtnis zu bewahren! Nur eine Probe als Beispiel der Verirrungen unsrer Zeit.

Aus dem 4. Jahrhundert nach Schröckhs Lehrbuch.

Historische Data.	Hilfsmittel zum Behalten von Phantasiebildern.
1. Konstantinus Magnus. Erscheinung am Himmel, im Jahr 311.	1. Ein gewisser Konstantin, oder ein Gemälde von Kostnitz und eine Abbildung der Zahl 11.
2. Getauft 337. Schenkung an Sylvester.	2. Eine Abbildung der Zahl 37 und ein großer Wald.
3. Julian † 363.	3. Ein Mädchen mit Namen Juliana und eine Abbildung der Zahl.
4. Antonius, Hilarion und Pachomius.	4. Ein gewisser Anton ist sehr fröhlich, daß ihm jemand ein Geschenk mit den Werken des Baco von Verulamia gemacht hat.
5. Eusebius Pamphili, Bischof zu Cäsara.	5. Ein Mensch, den ich für sehr fromm halte, liest im Julius Cäsar.
11. Athanasius † 371.	11. Ein Skelett.
12. L. adversus Arianos.	12. Das himmlische Zeichen des Widders.

Phantasie, noch überlade man sie mit zu vielen oder wohl gar abgeschmackten Bildern, wie die unten angeführten.

3. Hier mögen noch einige litterarische Notizen über diesen Gegenstand folgen, die vielleicht manchem von der Litteratur entfernten Leser nicht unwillkommen sein werden.

Die ersten Beschreibungen und Empfehlungen einer künstlichen Mnemonik finden sich sämtlich in den Schriften alter Rhetoren. Als Erfinder nennt man, jedoch mehr aus Mißverstand (vergl. Cicero de orat II. 87.) den Dichter Simonides Ceus, der zwischen Olymp. LV, 3. und LXXVI, 4. lebte. Wahrscheinlicher wird aber aus Xenoph. Symp. c. 4 und Plat. Hipp. min. et. maj., daß unter den Griechen der Sophist Hippias von Elis der Erfinder ist. Seine Ideen bildeten Theodektes, ein Zeitverwandter des Aristoteles, Charmades oder Charmides, des Carneades Schüler, und dessen Zuhörer Metrodorus Scepsius weiter aus, und sie machten zum Teil auch für die Redekunst Gebrauch davon. Römische Schriftsteller reden ausführlich darüber. Vergl. C. Morgensternii Comm. de arte veterum mnemonica. Lips. 1805.

Hauptstellen sind: Cicero de Oratore L. II, 86—88, L. III, 16—24 Auct. LL. ad Herennium L. III, 16 seqq. und Quintiliani Instit. L. XI, c. 3., womit Marhofii Polyhist., II, c. 6 p. 366 seqq. zu vergleichen ist. — Quintilian setzt jedoch keinen sehr hohen Wert auf das Künstliche in der Sache, und geht mit den Worten „nos simpliciora tradamus" zu der naturgemäßen Methode über. Erläuterungen jener Stellen findet man in C. A. L. Kästners Übersetzung und Erklärung der berühmten drei Stellen bei den Alten von der Gedächtniskunst. (Leipzig 1805). Eben dieser Schriftsteller hat in seiner Mnemonik oder Gedächtniskunst der Alten (2te Aufl. Leipzig 1805), den Gegenstand systematisch zu bearbeiten versucht. In früheren Zeiten haben mehrere, z. B. Raimund Lullus (im 14ten Jahrh.), wieder daran erinnert; besonders aber haben im 16. Jahrhundert in Holland Lamprecht Schenkel und sein Schüler M. Sommer in und außer Deutschland sehr viel Aufsehen auf ihren Reisen, wo sie die Gedächtniskunst lehrten, gemacht; wie immer, was sich so laut und zuversichtlich ankündigt, eine Zeit lang Glück zu machen pflegt. Die selten gewordnen Aufsätze dieser Männer liefert übersetzt J. L. Klüber in dem Kompendium der Mnemonik oder Erinnerungswissenschaft aus dem Anfang des 12. Jahrhunderts von L. Schenkel und M. Sommer (Erlangen 1804); womit desselben Kontingent zur Geschichte der Gedächtnisübungen (Nürnberg 1806), zu vergleichen ist. — Besondere Aufmerksamkeit erregte aber des gelehrten Vicepräsidenten von Aretin zu München Denkschrift über den wahren Begriff und den Nutzen der Mnemonik (1804), worin er die Erfindung einer neuen Methode ankündigte und sie durch den Druck bekannt zu machen versprach. Einige Bogen sind bereits als Anfang unter dem Titel: v. Aretin, Kurzgefaßte Theorie der Mnemonik, (Sulzbach 1806), erschienen, welchen nach und nach die Geschichte der Mnemonik, die Praxis und die Kritik folgen sollten. — Das Wesentlichste findet man sehr wohl zusammengestellt in der schon oben S. 298 genannten Untersuchung über das Gedächtnis von Gräfe. — Raumer, Geschichte d. Pädag. II. 9. 11.



Sechste Beilage.

Über die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt und mit besondrer Rücksicht auf einige neuere Hypothesen.

(Zu § 65, 87, 90).

1. Bedeutsamkeit des ersten Eindrucks.

Wenn die Erziehung das Kind in dem frühesten Alter, in welchem sie eigentlich ihr Werk schon anfangen sollte, in ihre Pflege nimmt, so befindet sie sich noch in einer völligen Ungewißheit über die Eigentümlichkeiten desselben. Sie urteilt höchstens aus dem gesunderen oder kränkeren Ansehen und der Lebhaftigkeit oder Schwäche seiner Bewegungen über seine Körperkraft. Nach und nach glaubt sie in dem Auge des Kindes, aus welchem uns zuerst sein innerer Geist anspricht, die Andeutungen einer schwächeren oder stärkeren Geisteskraft zu erblicken, je nachdem dies matt oder feurig nach der Außenwelt hinblickt; bis sich, wenn die Ideen zur Sprache werden, deutlicher offenbart, ob das Kind zu den Fähigen oder Unfähigen gehöre. Auch von seinem übrigen Thun und Wesen, seiner Folgsamkeit oder Unfolgsamkeit, seinem Bequemen oder Nichtbequemen in die äußeren Verhältnisse schließt man auf seine moralischen und geselligen Anlagen. Sicut in plantis, ita in pueris quoque prima indoles futurum virtutis fructum indicat.

Wer viele Kinder auf diese Art beobachtet und ihrer Entwickelung Schritt vor Schritt folgt, kann sich dadurch eine gewisse Fertigkeit, einen Sinn und Takt erwerben, der ihn wenigstens seltner als andre irren läßt.

Anm. Seltner als andre! — denn auch die Geübtesten müssen oft gestehen, daß sie zufolge der ersten Erscheinungen an den Kindern eine ganz andre Entwickelung und Ausbildung erwartet hätten, als hernach erfolgt ist. Starrsinn und Eigensinn gingen oft, ohne viel Zuthun der Erziehung, in der zweiten Periode der Kindheit in Milde und Nachgiebigkeit über; und das scheue, verschlossene Wesen verlor sich, ehe man es dachte. Kinder, die man für einfältig angesehen hatte, erwachten auf einmal wie aus ihrem Seelenschlummer; sehr fähig gehaltene standen plötzlich still. Alle gewöhnliche Zeichendeutung hätte auf solche Individuen nicht gepaßt.

Daher mag, wer Zeit dazu hat, nach den Vorschlägen und Beispielen mehrerer älteren und neueren Erziehungslehrer, über die stufenweise Entwickelung der Kinder von der Geburt an (wohl gar noch vor der Geburt) Tagregister halten, und darin jede neue physische, intellektuelle, moralische Erscheinung mit dem Fleiß eines Naturforschers anmerken; vorausgesetzt, daß dies mit einem geübten Beobachtungsgeiste geschieht, der die Erscheinungen teils rein aufzufassen, teils bestimmt zu bezeichnen versteht. Nur hüte sich jeder, hieraus zu rasch auf die allgemeinen Entwickelungsgesetze zu schließen, oder mehr hineinzutragen, als sich beweisen läßt.*)

Insonderheit vergesse man nicht, wie äußere Erscheinungen, welche sich oft so ähnlich sind, daß auch der schärfste Beobachter sie nicht zu unterscheiden vermag, gleichwohl ganz verschiedene Ursachen haben können und auch wirklich haben. In den ersten Monaten ist man ja selbst oft zweifelhaft, welche körperliche Empfindungen manche Muskelbewegungen des Gesichts ausdrücken sollen. Gewiß täuscht sich auch die Zärtlichkeit der Eltern oder Wärterinnen oft, wenn sie dem Kinde, das als ein holdes, liebvolles Lächeln anrechnet, was eben so gut durch innere Krämpfe und ein Grimmen in den Eingeweiden hervor gebracht sein kann; so wie Thränen eben so gut von dem Freudigen und Lächerlichen, als dem Schmerzlichen hervorgetrieben werden. — Überdies können sehr vorübergehende körperliche Zustände und Eindrücke, die vor der Entwöhnung so abhängig von dem Wohl- oder Übelbefinden der Ernährerin sind, und die unter andern Umständen gar nicht eingetreten sein würden, so viel Anteil an den ersten für bedeutend gehaltenen Äußerungen der Kinder haben, daß nichts unsichrer sein würde, als ihre ursprünglichen Anlagen, ihr Naturell daraus bestimmen zu wollen.

---

*) Von diesem Fehler sind gewiß einige der vorzüglichsten Entwickelungsgeschichten, die wir besitzen, nicht frei geblieben. Einige Beispiele aus Schwarz Erziehungslehre 2. Tl. mögen dies deutlich machen. Es ist die Rede von einem Kinde, das erst drei Wochen alt war.

„Am Ende der dritten Woche, heißt es, sahen die Augen verständiger aus und bemerkten die sprechende Mutter (?). Manchmal schien es zu hören! Damit schien nun die Aufmerksamkeit entschieden zu sein. Es hielt den Blick fest auf den Gegenstand mit der Miene des Horchens!" —

Ich gestehe, daß man hier schon die Thatsache, nach allem, was ich und alle, die ich befragt, an Kindern in diesem Alter beobachtet haben, zweifelhaft ist; noch vielmehr aber die daraus gezogene Folge. Man vermutete nämlich hieraus, „daß in diesem Kinde gute und feine Anlage der Denkkraft sich zu fester Aufmerksamkeit und festem Denken bestimmen würde."

Es heißt weiter: „da es schon von seinem zehnten Tage an ziemlich kühl gewaschen wurde, so äußerte es jetzt fast gar kein Widerstreben dagegen, außer einem kurzen Weinen nur manchml. — Man glaubte hierin eine Stimmung zur Folgsamkeit zu finden." — Aber liegt nicht viel näher, daß der Körper sehr früh abgehärtet werden kann? Wenn wir unsre Kinder alle, wie der Russe die seinigen, an die Kälte von der Geburt an gewöhnten, so würden wir dieselben Erfolge sehen.

Ferner: „In der vierten Woche zeigte sich wahres Lächeln in seinem Angesicht; denn jede Miene des Frohsinns trat in allen Zügen deutlich hervor,

Unsicher bleibt daher immer diese Semiotik, und ich gestehe offen, daß ich wenig Ausbeute für das Praktische in der Erziehung aus einer Theorie erwarte, die sich so sehr auf dem Felde der Vermutungen und Hypothesen halten muß, und immer in der Gefahr der Täuschung schwebt.

2. Hilfsmittel bei fortgesetzter Beobachtung.

Wird dem Erzieher der Zögling erst dann übergeben, wenn die ersten Jahre der Entwicklung vorüber, folglich bereits mancherlei Eindrücke, absichtlos oder absichtlich, auf ihn gemacht sind: so ist es, da es nun von mehreren Seiten möglich wird, Beobachtungen über ihn anzustellen, auch leichter, seine Eigentümlichkeiten aufzufassen, indem nicht mehr alles im Keime liegt, sondern sich zu entwickeln und als Blüte hervorzutreiben anfängt. Die vornehmsten Hilfsmittel, seine intellektuellen und moralischen Anlagen kennen zu lernen, sind 1. die Beobachtung der körperlichen Individualitäten durch Physiognomik im weitesten Sinne, wozu seit einiger Zeit auch Kraniognomik (Schädelbeobachtung) gerechnet wird, und die Erforschung der Temperamente; 2. die Urteile anderer über den Zögling: der Eltern, der früheren Erzieher, der Geschwister und Gespielen; 3. die eigne scharfe Beobachtung aller Äußerungen geistiger und moralischer Kräfte und Fähigkeiten. Je wichtiger das Studium der

---

und zwar da es der Mutter in ihr freundliches Auge sah. Das erste Lächeln ist also die erste deutliche Äußerung der Liebe. Vielleicht wurde dieses Lächeln durch folgenden körperlichen Zustand etwas früher als gewöhnlich herbeigeführt. Das Kind hatte einige Tage Verstopfung, vermutlich also auch Bauchgrimmen, mit welchem jene Verziehungen der Gesichtsmuskeln, wie bei dem Lachen, verbunden zu sein pflegen — wahrscheinlich bei dem Nachlassen der Krämpfe. Brachte nun dieser Zustand in den Gesichtsmienen dieselben Bewegungen hervor, wie bei dem Lächeln, und war es, wie zu vermuten ist, dem Kinde dabei behaglich: so wurde durch den sympatbetischen Reiz der Freundschaft, wovon das Auge der Mutter glänzte, dieselbe Bewegung, samt der inneren Behaglichkeit verstärkt, und das Kind war gerade so recht gestimmt, um diesen Reiz aufzufassen. Frohsinn und sympathetische Zuneigung flossen in seiner Miene zusammen und bildeten jene Züge zu dem lieblichen Ausdruck. Deutete das aber überhaupt nicht eine liebevolle Stimmung des Kindes an? Denn im entgegengesetzten Falle würde es, von den Bauchgrimmen erschlafft, nicht auf die Mutter geachtet haben, oder von dem krankhaften Reize widrig gestimmt geblieben sein." —

Aber sollten nicht gerade dieselben hier beschriebenen Erscheinungen in diesem Alter bei Kindern vorkommen, welche nichts weniger als liebevoll behandelt werden, sobald sie nur aus einem schmerzhaften körperlichen Zustande in einen angenehmeren übergehen? Ein sanftes Streicheln ihrer Wangen, ihres Kopfes, bringt fast immer das Lächeln, vielleicht selbst durch eine Art von Kitzel, hervor. Man wird bei Kindern gemeiner Bettler oft durch die unbefangene Freundlichkeit gerührt, die sie nicht ahnden läßt, in welchen schlechten Händen sie sind, welche ohne Erinnerung des Vergangenen, ohne Furcht des Künftigen, bloß von den momentanen Eindruck eines angenehmen Geschmacks, einer behaglichen Lage u. s. w. affiziert werden. So früh, wie hier angenommen wird, möchte das Element der Liebe schwerlich aus der Seele hervorgehen.

so verschiedenen Naturen und Charaktere der Zöglinge ist, desto mehr verdienen diese Mittel noch näher betrachtet zu werden.

Anm: Bacon de Verulamio gab sechs Wege an, des Menschen Inneres kennen zu lernen. Notitia hominis sex modis elici et hauriri potest 1. per vultus et ora ipsorum; 2. per verba; 3. per facta; 4. per ingenia sua; 5. per fines suos; 6. denique per relationes et judicia aliorum.

3. Physiognomische Beobachtungen.

Es hat zuvörderst jeder Mensch etwas Eigentümliches in seiner körperlichen Form und Bildung, welches oft schon sehr früh und mit den zunehmenden Jahren immer deutlicher hervortritt. Fast unwillkürlich fällen wir über alle, mit denen wir uns berühren, und wenn uns das Erziehungsgeschäft einigermaßen interessiert, besonders über Schüler und Zöglinge schon in dem Augenblick, wo sie uns zum ersten Mal vor das Auge treten, ein Urteil. Wir glauben von dem Inneren etwas in dem Äußeren deutlich wahrzunehmen. Ohne alles Studium der Physiognomik, Pathognomik, Mimik dünkt uns die Bildung des Gesichts, der Ausdruck ihrer Züge, dünken uns die Geberden, ihre Stellungen eine Bilderschrift, die uns oft so leserlich vorkommt, als wenn sich das Innerste des Wesens durch deutlich ausgesprochene Worte offenbarte*). Schon die Allgemeinheit solcher Urteile kann als ein Beweis gelten, daß sich das Innere in dem Äußeren ausdrücke, folglich diesen Urteilen, wenn sie gleich vor Täuschungen nicht sicher sind, dennoch etwas Wahres zum Grunde liege. Schon in den frühesten Zeiten hat man so empfunden, und die Empfindung ist selbst in die psychologische Sprache übergegangen. Warum sollte das dunkle Gefühl sich nicht verfolgen und vielleicht auf Regeln zurückbringen lassen? Ein geübter Physiognom, Pathognom und Kenner der Mimik besäße dann ein Talent mehr zum Erzieher, das ihm oft treffliche Dienste leisten und vor manchen Fehlgriffen in der Behandlung bewahren könnte. Man weiß auch bestimmt von mehreren vorzüglichen Schulmännern, daß sie neu ankommende Schüler fast auf den ersten Blick richtig zu würdigen und daher auch sogleich richtig zu nehmen wußten.

Folgende teils historische, teils theoretische Bemerkungen werden für angehende Pädagogen und Lehrer nicht überflüssig sein.

Anm. 1. Die Physiognomik, oder wenn das Wort im weitesten Sinne genommen wird, die Fertigkeit, durch das Äußere eines Menschen sein

*) Dominatur maxime vultus. Hoc supplices, hoc minaces, hoc blandi, hoc tristes, hoc hilares, hoc erecti, hoc submissi sumus. Hoc pendent homines, hunc intuentur, hunc spectant antequam etiam dicamus. Hoc quosdam amamus, hoc odimus, hoc plura intelligimus. Hic est saepe pro omnibus verbis. Quintil. Vergl. Plin. H. N. XI, 54. Ein Engländer sagte einst: „Wenn dieser nicht ein Schurke, jener nicht ehrlich ist, so schreibt unser Herr Gott keine leserliche Hand.“

Inneres zu erkennen, ist nicht nur von jeher als ein Mittel der Menschenkenntnis betrachtet, sondern auch schon in früheren Zeiten sogar wissenschaftlich behandelt worden.

Vielleicht sind folgende litterarische Notizen, da man sie sonst nicht leicht beisammen findet, auch hier nicht unwillkommen. — Unter den älteren Lehrern der Physiognomik ist Aristoteles (Physiognomica) der merkwürdigste, so schwankend auch seine Theorie ist. Ein Sophist, Adamantius, schrieb Physiognomicorum ad Constantinum Lib. II. (Basil. 1545), worin er den Aristoteles und Polemon als seine Lehrer nennt, sie aber eher übertrifft. S. Scriptores Physiognomiae veteres, ed. Franzius. Altenb. 1780. J. B. Porta machte in seinem Werk De humana physiognomia (L IV. 1601) besonders auf die Ähnlichkeit einzelner Menschen mit Tiergattungen aufmerksam. Huarte, ein Spanier, übersah in seinem stellenweise sehr gehaltreichen, von Lessing übersetzten Buch über die Prüfung der Köpfe eben so wenig die Harmonie des Äußeren und des Inneren. Mehrere Schriftsteller nennt Lavater. Dieser hatte in neueren Zeiten das Verdienst, dem fast vergessenen, oder mit Metoposcopie und Chiromantie verwechselten und verspotteten Studium der Physiognomik ein neues Interesse zu geben, wie er dies auch bei Unbefangenen, welche die Auswüchse seines großen Werks von dem vielen Gehaltvollen zu sondern wissen, gewiß erreichte. Schon im Jahre 1772 erschienen zwei Stücke einer kleineren Schrift: Von der Physiognomik, welcher seit den Jahren 1775 bis 1778 das größere Werk: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe, in 4 Bänden in klein Folio, mit vielen hundert Kupfern und Vignetten nachfolgte; wovon teils eine französische Übersetzung besorgt ist, teils einige (nicht gelungene) Auszüge, z. B. von Armbruster, erschienen sind. Es ist bis jetzt wenigstens das Beste, was jemals über diesen Gegenstand geschrieben ward, und nach dem Urteile eines besonnenen und unbefangenen Beobachters, Fr. Nikolais, welcher sich selbst viel mit dem Gegenstande beschäftigt, und unstreitig weit kälter und ruhiger als Lavater darüber gedacht hatte, „keineswegs aus bloßen Grillen und unzuverlässigen Behauptungen zusammengesetzt, sondern voll von richtigen und fruchtbaren Beobachtungen, welche bei genauer Vergleichung mit der Natur wirklich Probe halten, und zum Teil auf philosophische, physische, anatomische Kenntnisse gegründet sind." Es hat große Fehler in Plan und Ausführung und könnte gewiß um zwei Drittel kürzer sein, ohne zu verlieren. Auch schadet schon das Prachtvolle seiner Gemeinnützigkeit. Doch wird sie nicht leicht einer Universitäts- oder sonst großen öffentlichen Bibliothek fehlen. Aber es ist zu bedauern, daß nicht mehrere auf der gebrochenen Bahn fortgegangen sind. — Sehr gründliche und lehrreiche Rezensionen hat in der Allgem. deutschen Bibliothek Nikolai selbst geliefert. M. s. B. 23, S. 313, B. 29, S. 379 und Anhang zu B. 25—36, 2. Abteil. S. 1251. — Mehrere geistvolle Spottschriften von Musens (physiognomische Reise), Lichtenberg u. a. treffen nicht die Sache, sondern entweder gewisse schwärmerische Stellen des Werks, oder den Mißbrauch unberufener Physiognomisten. Des letztern Erklärung der Hogartschen Kupferstiche giebt auch, wie diese selbst, reiche Ausbeute. — Noch bearbeiteten diesen Gegenstand Pernetty im Versuch einer Physiognomik a. d. Franz. 3 Bde. Dresden 1784. P. Camper über den natürlichen Unterschied der Gesichtszüge; deutsch von Sömmering, Berlin 1792. Desselben Vorlesungen über den Ausdruck der verschiedenen Leidenschaften durch die Gesichtszüge; deutsch von Schatz. Gotha 1793. — Die deutsche Naturphilosophie zeigte einen starken Hang zur Symbolik der Form. Goethe hatte in seiner Morphologie manchen hierher gehörigen Gedanken ausgesprochen. Schelling und besonders Oken förderten diese Richtung des deutschen Geistes. Zu einer eigentlichen Physiognomik brachte es aber erst

C. G. Carus in seiner Symbolik der menschlichen Gestalt 1852. Später Piderit, Grundsätze der Mimik und Physiognomik, Braunschweig 1858. — S. auch Volkmanns Psychologie Band I. § 30 (S. 199 ff.), sowie Lotze, allg. Physiologie, S. 295 ff.

2. So bald es nun gewisse natürliche Zeichen dessen giebt, was einen Menschen von dem andern unterscheidet, so wird so gut wie die medizinische Semiotik sich auch diese unter bestimmte Regeln bringen, sich lehren, lernen, andern mitteilen und fortpflanzen lassen. Die Versuche dazu sind freilich bisher bloß fragmentarisch geblieben; aber auch aus diesen Fragmenten ist, wenn man sie mit einem geübten Urteile liest und benutzt, mancherlei zu lernen. Das natürliche physiognomische Gefühl, das jedoch selbst einem Menschen mehr als dem andern angeboren ist, kann wenigstens dadurch berichtigt und vorsichtig gemacht werden.

3. Wer sich daher dem Erziehergeschäfte widmet, versäume auch dies Studium nicht und mache sich wenigstens mit einigen der allgemeinsten Grundsätze bekannt, ohne welche sein Beobachtungsgeist zu unstät umherschweifen würde. Er suche sich durch die Anwendung der vielfachen Erfahrungen aufmerksamer Beobachter zu überzeugen, daß nicht nur die Pathognomik, oder die Fertigkeit, die in der Seele vorhandnen und wechselnden Zustände, Affekten und Leidenschaften in den Veränderungen der weichen Teile des Gesichts, so wie in der ganzen Geberdung des Menschen zu lesen, einen sicheren Grund habe, worauf sich ja fast jeder Mensch von gemeinem Beobachtungsgeiste versteht; sondern daß auch die Physiognomik, welche von der natürlichen Verschiedenheit der festen Teile, besonders des Schädels und der Knochen des Angesichts ausgeht, eben sowohl begründet ist; wenn es gleich hier schwerer bleibt, die Gesetze und Andeutungen der Natur und die Beziehungen des Äußeren auf das Innere auf feste Regeln zurückzubringen. Wie auffallend sich ganze Nationen dadurch, eben so wie durch ihren Charakter und das Maß ihrer geistigen Fähigkeiten unterscheiden, ist bekannt und durch Blumenbach und andre noch mehr ins Licht gesetzt.

Herrliche Winke, welche auch meinen eignen Beobachtungen in dem Umgange mit einer großen Menge junger Leute zu statten gekommen und in der Erfahrung bewährt sind, enthält das größere Lavatersche Werk, das aber freilich nur für wenige zugänglich ist. Aber als leitende Idee kann schon das treffliche Dienste leisten, was Nikolai, als einen Auszug vorzüglich wichtiger Beobachtungen in der schon erwähnten Rezension geliefert hat. (Allg. D. Bibl. Anhang zu B. 25—36. 2. Abteil. S. 1262). Es enthält namentlich Beobachtungen über die Knochen, das Haupt, das Hinterhaupt, das Angesicht, den Scheitel, die Stirn, die Augen, die Schläfe, die Nase, die Lefzen und Lippen, die Zähne, das Kinn und die Ohren, den Hals, die Hände, die Handschrift. Sie dienen wenigstens, den physiognomischen Beobachtungsgeist aufzuregen und dem natürlichen Gefühle mehr Bestimmtheit zu geben. Doch würde es noch weiter führen, wenn man damit die eignen vortrefflichen Ratschläge Lavaters über das Studium der Physiognomik verbände, welche der 4te Band seines Werks, S. 138 und 459, enthält, und die zu den gehaltvollsten Abschnitten desselben gehören.

4. Wenn man in Schulen und Erziehungsanstalten viele junge Leute beobachtet und den physiognomischen Blick, auch durch Zeichnen und Silhouettieren, etwas geübt hat, so suche man sie nach der wahrgenommenen Beschaffenheit ihrer Verstandesfähigkeiten und ihrer Charaktere unter gewisse Klassen zu bringen. Man fange dabei von den schärfsten Kontrasten, den talentvollsten und den beschränktesten Köpfen, den Klügsten und den Einfältigsten, den Listigsten, Betrüglichsten und den Harmlosesten, leicht Betrogenen, den Gutmütigsten und Bösartigsten, den Offensten und Versteckteston an, und beobachte nun weiter, wiefern jede Klasse auch physiognomische Ähnlichkeit habe. Die innere Natur wird sich zwar in der körperlichen Anlage nicht immer auch äußerlich bestimmt verschieden gestalten; aber ganz unfehlbar wird man auch gewisse immer wiederkehrende Ähnlichkeiten finden, die nun gleichsam das Alphabet der physiognomischen Wissenschaft liefern. Solche Beobachtungen halte man durch Niederschreiben fest. Dazu gehört aber eine besondere Übung, um die verschiedenen Charaktere in allen ihren Schattierungen nicht nur dunkel zu fühlen, auch wohl bestimmter zu denken, sondern sie mit unterscheidenden Wörtern zu bezeichnen; wozu man reichen Vorrat in solchen Schriftstellern findet, die, wie Fielding, La Bruyere, Shakespeare, Winkelmann, Goethe, Wieland, Jacobi, Lavater, Lessing, Herder, Lichtenberg, J. Paul Richter, Herbart &c. scharfe und feine Beobachter menschlicher Naturen waren. Diese Übung ist in aller Hinsicht von großer Wichtigkeit für den Pädagogen. Denn, auch abgesehen von dem physiognomischen Studium, giebt sie ihm die Fertigkeit, die Charaktere seiner Zöglinge nicht bloß zu ahnden, sondern rein und scharf aufzufassen.

5. So vorgeübt, mache man nun Versuche, jeden neuen Zögling in der Stille physiognomisch zu beurteilen, allenfalls seine Vermutungen niederzuschreiben, um damit in der Folge vergleichen zu können, ob und wie sie sich bewährt haben. Dadurch wird der Takt immer sicherer. Dies physiognomische Urteil ist übrigens auch ganz etwas anderes, als der erste flüchtige Eindruck, welchen ein Gesicht und das ganze Wesen eines Zöglings, den wir zum ersten Mal sehen, auf uns machen kann. Das, was man wohlgebildet, schön, reizend nennt, die blühende Farbe, die Lebhaftigkeit der Augen, die einschmeichelnde Freundlichkeit, das dreiste, entgegenkommende Wesen, die guten Manieren, der melodische Ton der Stimme: dies alles gewinnt dem Kinde, dem Knaben und heranwachsenden Mädchen oft aller Herzen; und bis zur Unbesonnenheit schließen sich oft junge, auch wohl ältere Lehrer an solche von der Natur Begünstigte an. Man rechtfertigt dies auch wohl durch den Gemeinplatz: „in einem so schönen Körper müsse eine schöne Seele wohnen." Aber man vergesse nicht, daß, wenn schon jeder inneren Güte auch ein äußeres Merkmal entsprechen, und dies allezeit einen angenehmen Eindruck machen sollte, die Schönheit und innere Vortrefflichkeit eines Charakters sich doch in der Regel weit mehr in einem schönen Ausdruck, als in regelmäßigen Linien und Zügen offenbare; und daß die schöneren Körper, die z. B. Griechen gehabt haben mögen, (wiewohl auch hier vieles übertrieben und durch die Beispiele von Sokrates, Aesop,

Aristoteles u. a. beschränkt wird), noch gar nichts für ihren hohen moralischen Wert entscheiden. Die Sinnlichkeit hängt an Form, Farbe und Fülle. Der sittliche Kenner, dem überall der Geist mehr ist als die Hülle, sieht oft in einem sehr regelmäßigen, für schön gehaltenen Gesicht etwas, das bange Ahndungen erweckt, wovor er wohl gar erschrickt, und findet in einem andern, das im gemeinen Urteile für häßlich gilt, eine Anmut, ein Interesse, dem er nicht widerstehen kann. Selten sind auch in Schulen und Erziehungsanstalten die schönsten die besten, werden auch eben deswegen von ihren besseren Gespielen selten am meisten geliebt.

Nur so viel ist gewiß, daß die Tugend allemal verschönert, das Laster allemal verhäßlicht; wie man denn dies auch als praktischer Erzieher an Zöglingen, die sich bessern oder verschlimmern, deutlich wahrnehmen kann. Jene Verschönerung besteht aber nicht in dem, was man gewöhnlich unter der Schönheit versteht. Wie könnten die Grundzüge, die von den Teilen ausgehen, geändert, oder wie könnte ein narbichtes Gesicht geglättet werden? Eher könnte man noch sagen, daß das eigentliche Laster auch das Gesicht widrig verziehe, ihm mit seiner Blüte auch seine Spannung nehme, alles erschlaffe, endlich zerstöre. Die sittliche Schönheit besteht vielmehr in dem Ausdrucke des Ganzen, nicht des Auges allein, sondern aller Züge, die edler, harmonischer, milder, ruhiger werden. Darum ist es sehr wichtig, die Physiognomie junger Leute von Zeit zu Zeit mit dem, was sie früher war, zu vergleichen; dann auch, wenn man innere Veränderungen in ihnen wahrnimmt, zu beobachten, ob und wie sie sich äußerlich ankündigen. (M. vergl. einen Aufsatz von Mendelssohn über die Harmonie der Schönheit und Tugend, im deutschen Museum, und Garves Anm. z. Cic. T. 2, S. 152 ff. und 168 ff.)

6. Viel kommt auch auf die Momente an, in welchen man seine Zöglinge physiognomisch beobachtet. Je unbefangener sie sind, je weniger sie irgend etwas in der äußeren Lage in eine besondre Spannung versetzt, je weniger sie (wie dies wohl bei der ersten Bekanntschaft der Fall ist), weder Furcht noch Hoffnung, noch der Wunsch zu gefallen innerlich bewegt, desto richtiger erkennt man ihre Natur. Indes bezieht sich dies doch mehr auf das Pathognomische der Kunst, da die natürliche Bildung in den Grundteilen und Grundzügen unveränderlich ist.

7. Da unser physiognomisches Wissen noch im höheren Grade als manches andre Wissen Stückwerk bleibt, so versteht es sich wohl von selbst, daß der praktische Erzieher von den Resultaten seiner Beobachtungen höchst vorsichtigen Gebrauch machen wird. Vorsichtig schon insofern, als er sich gegen den Zögling nicht leicht eine eigentliche physiognomische Bemerkung über seine Bildung erlauben wird. Denn es ist die Bildung, die jedem die Natur gegeben hat, und die er ohne Verdienst und ohne Schuld trägt. Er würde sich im ersten Falle vielleicht überheben, im andern über die Ungerechtigkeit der Natur kümmern. Mit dem Pathognomischen ist es ein anderer Fall; die Affekten liegen weit mehr in dem Gebiete der Freiheit, und man kann zuweilen dem, der sich ihrer Herrschaft hingiebt, den Spiegel zu seinem Besten vorhalten,

damit er in seinem Gesichte lese, wie sie ihn entstellen. Man kann auch dem Jüngling, der zur Unschuld zurückkehrt, der nachgebend, friedfertig, gefällig wird, aufmunternd bemerkbar machen, wie sich das alles in seinem Gesicht ausdrücke, wie er auch äußerlich gewinne, indem er sich innerlich veredle u. s. w.

Auch gegen andre, z. B. Eltern, Miterzieher oder gar entfernte Bekannte, sei man vorsichtig mit diesen Urteilen. Entweder erfüllt man sie zu früh mit Vorurteil und Mißtrauen gegen die Kinder, die man vielleicht selbst zu schnell nach dem ersten Eindrucke beurteilt hat; oder man erweckt gegen sich selbst den Verdacht, daß man sich zu sehr durch das Äußere bestimmen lasse. Trägt man dagegen seine physiognomischen Hoffnungen oder Befürchtungen ganz allein in einem humanen Herzen mit sich umher: so kann man sie teils leicht bei sich berichtigen, wenn sie einer Berichtigung bedürfen, teils sie oft mit dem glücklichsten Erfolg bei der Behandlung der Individuen benutzen.

4. Kranioskopie.

Einige neuere Physiologen glauben noch weit untrüglichere Kennzeichen der natürlichen Anlagen gefunden zu haben, als die physiognomischen sind, in der Kranioskopie oder der Untersuchung der Schädelform. Diese soll auf viele Modifikationen der Seelenkraft und auf nicht wenige Dispositionen zu gewissen Charakteräußerungen mit großer Sicherheit schließen lassen. Auch hat man schon ihre Anwendung in der praktischen Erziehung angeraten; und manche voreilige Beurteiler haben gemeint, das Geheimnis der Prüfung der Köpfe, das Huarte und andere nach ihm zu entdecken gesucht, sei nun endlich von Gall gefunden. So weit glaubt der Erfinder selbst noch nicht mit seiner Lehre gekommen zu sein. Aber gläubige und begeisterte Schüler treiben gewöhnlich die Behauptungen weiter als der Meister.

Anm. 1. Da laut geäußert worden ist, diese Lehre müsse künftig zu den ersten Studien der Pädagogen gehören, um den Schlüssel zu diesen bisher unbekannten Ziffern der Natur zu finden; gleichwohl nicht vorausgesetzt werden kann, daß man allgemein mit dem Wesentlichen dieser neuen und wahrscheinlich — schnell vorübergehenden — Erscheinung des Zeitalters aus dem mündlichen Vortrage oder aus den darüber erschienenen Schriften, bekannt sei: so wird der Beurteilung dieser Meinung eine möglichst kurze Darstellung der Gallschen Lehre selbst vorangehen müssen.

Daß unter allen Teilen des menschlichen Körpers das Gehirn im nächsten Zusammenhange mit den geistigen Thätigkeiten stehe, darüber war man schon längst einverstanden, und hatte teils in der Größe des menschlichen Gehirns vor allen tierischen, teils in der, mit dem Mangel oder der Verletzung desselben unfehlbar verbundenen Abwesenheit oder Störung jener Geistesthätigkeit einen deutlichen Beweis davon gefunden. Auch waren schon viele Vergleichungen menschlicher Schädel angestellt, und man hatte in ihrer so verschiedenen Gestaltung den Charakter des Nationalen bemerklich gemacht. Endlich war auch die Kleinheit

oder Größe des Schädels, die hervorstehende oder platte Stirn, der erhabene oder eingedrückte Hinterkopf für charakteristisch gehalten. In der Lavaterschen Physiognomik findet man viele Stellen hierüber. S. besonders im II. Versuch S. 139 ff. An Blumenbachs vortreffliche Sammlungen und Beobachtungen über die verschiedenen Schädelformen ist schon oben erinnert worden.

Aber schon die Untersuchung der Struktur des Gehirns führte den Dr. Gall in Wien auf durchaus andre Resultate als die bisherigen. Wider alle bisherige Observanz der Anatomen untersuchte er es nicht von oben hinab, sondern vom Rückenmark aus nach oben hinauf. Das Gehirn selbst erschien ihm nicht wie eine breiartige Substanz, sondern als eine Membran oder als ein Inbegriff von lauter einzelnen, aus dem Rückenmarke hinaufsteigenden Nervenfäden, die sich auch als einzelne Bündel von einander trennen und zerlegen lassen und in den beiden Hemisphären des Gehirns besondere Windungen bilden, welche stärker und schwächer, größer und kleiner sind. Da nun die Form des Gehirns die Form des inneren Schädels bildet, wie aus den Erhöhungen und Vertiefungen jeder inneren Schädelfläche zu sehen ist, die äußere Schädelfläche aber nach Galls Meinung mit der inneren vollkommen parallel läuft: so muß auch die äußere Schädelform der genaue Abdruck der Beschaffenheit des Gehirns in den einzelnen Windungen sein, und das Hervortreten oder Einsinken gewisser Teile muß auf die Größe oder Kleinheit der einzelnen in jenen Windungen zusammenlaufenden Nervenbündel schließen lassen.

Diese Nervenbündel sind nun nichts anders, als Organe besonderer Geistesverrichtungen, d. i. Teile des Gehirns, auf welche der Geist bei einer bestimmten Thätigkeit wirkt, und welche daher für diese bestimmte Einwirkung gerade eben so empfänglich und organisiert sind, wie die Sehnerven für das Sehen, die Hörnerven für die Töne, die Geruchsnerven für das Riechen u. s. w. Das Gehirn ist zwar der Inbegriff aller geistigen Organe und enthält die Bedingung der Möglichkeit zu allen geistigen Verrichtungen; aber es wirkt nie das ganze Gehirn zu jeder einzelnen Seelenthätigkeit. Vorzüglich ausgebildete Organe lassen auf vorzüglich starke Geisteskräfte schließen. Die Vollkommenheit des Organs offenbart sich aber in seiner quantitativen Entwickelung, folglich seiner extensiven Größe. Da diese auf die innere und so auch auf die äußere Gestaltung des Schädels wirkt: so kann man, wenn gewisse Teile desselben vor andern hervortreten, mit Recht schließen, das da liegende Organ müsse vor andern ausgebildet sein, da, wenn das Gehirn im Alter abnimmt und leidet, auch die Schädelknochen sinken und der Kopf sich verkleinert.

Es kommt also nun darauf an, teils zu wissen, für welche Anlagen und Fähigkeiten es besondere Organe gebe; teils die Orte am Schädel zu bestimmen, welche mit den einzelnen Organen der Geistesfähigkeiten und Neigungen im Gehirn korrespondieren. Beides würde allein die Erfahrung lehren können, und auf diesem Wege glaubt Gall wenigstens einige sichere Entdeckungen gemacht zu haben.

Er beobachtete lebende Menschen und verglich ihre Fertigkeiten und Neigungen mit dem Bau ihres Schädels im gesunden Zustande. Er fand bei gleich hervor-

stechenden Fähigkeiten auch eine besondere Erhabenheit an denselben Stellen ihrer übrigens verschiedenen Schädel. Auch an Verstorbenen stellte er diese Untersuchungen an. Er beobachtete ferner den Einfluß, welchen Verletzungen des Schädels auf die Geistesfähigkeiten haben. Er verglich den Schädelbau der Tiere mit ihren Fähigkeiten und beides wieder mit dem Schädelbau und den Fähigkeiten des Menschen.

Aus diesen lange fortgesetzten Forschungen ergab es sich nun für ihn, daß man schon jetzt, obwohl die Wissenschaft noch in ihrem Anfange sei, gewisse Erhöhungen des Schädels als die bestimmten Andeutungen gewisser Anlagen und Fähigkeiten betrachten und die Stellen sicher nachweisen könne, innerhalb welcher die für sie bestimmten Organe, vollkommner oder unvollkommner, befindlich wären.

Folgende Organregionen hält er bei Menschen und Tieren für sicher oder höchst wahrscheinlich entdeckt: Geschlechtstrieb, Kinder- und Jungenliebe, Freundschaft und Treue, Raufbegier, Würg- und Mordsinn, Schlauheit, Diebssinn, Gutmütigkeit, Darstellungs- und Nachahmungsvermögen, Ruhmsucht, Beharrlichkeit, Sachsinn, Ortssinn, Personensinn, Farbensinn, Tonsinn, Zahlensinn, Wortsinn, Sprachsinn, Kunstsinn, Höhesinn, vergleichender Scharfsinn, Religionssinn (Theosophie). Die Anzahl der bis jetzt auf den Schädel abgezeichneten Regionen ist gegen dreißig.

2. Daß diese ganze Lehre weder der Geistigkeit noch der Freiheit der menschlichen Seele, wie es bei dem ersten Anblick scheinen könnte, gefährlich sei, suchte Gall daraus zu beweisen, daß:

a) jeder Psycholog, auch der strengste Verteidiger der Immaterialität eine Wechselwirkung der Seele und des Körpers annehme. So gut man nun in gewissen Fällen die Abhängigkeit des Vermögens, z. B. Gesichtsvorstellungen zu bekommen, von dem materiellen Organ abhängig mache, ohne deshalb das Organ mit der Kraft zu verwechseln: eben so gut müsse dies auch bei andern Vermögen denkbar sein, für die man nur bisher das Gehirn als das allgemeine Organ, nicht aber einzelne Teile (Nervenfäden) als besondere Organe betrachtet habe.

b) Die angebornen Anlagen und ihre von der Natur vorzüglich ausgebildeten Organe beweisen nur die Möglichkeit und Leichtigkeit, auf eine gewisse Art thätig zu werden, nicht die Notwendigkeit handeln zu müssen, nicht das Prinzip der Handlungsweise selbst.

Daß die intellektuelle und moralische Erziehung eben so wenig durch diese Behauptung für unnütz oder unwirksam erklärt werde, erhelle daraus, daß eben sie es sei, welche darauf hinarbeiten müsse und könne,

a) die besseren Anlagen so weit auszubilden, daß die schlechtern dadurch in Schranken gehalten würden, oder

b) den schlechtern recht viel entgegen zu setzen, damit sie nicht durch ungestörte Ausbildung noch mächtiger wirken, übrigens

c) ihre Bemühungen nicht vergebens zu verschwenden und etwas anbilden zu wollen, wozu durchaus keine Anlage von der Natur gegeben sei.

3. Diese letzteren Bemerkungen zeigen nun den Berührungspunkt der Pädagogik mit diesem System der Schädellehre. Ist zufolge desselben der Pädagoge ein geübter Kraniognom; hat er die, nach Hrn. Galls Äußerungen, freilich sehr schwere Fertigkeit, mit Verstand und Kenntnis die Schädel zu betasten, sich erworben: so wird sein Einwirken auf den Zögling, dessen Eigentümlichkeiten er nun so genau kennt, weit geregelter sein. Er wird der minder günstigen Organisation entgegenarbeiten, die glücklichere noch mehr heben. Es werden ihn, meint man, jene Kennzeichen, weil sie sicherer sind, auch sicherer leiten, als physiognomische Kunst jemals imstande sei.

Es kommt also nur alles auf die Sicherheit des Systems und die Bündigkeit der darauf gebauten Schlüsse selbst an. So weit es die Gehirnlehre betrifft, liegt es ganz außer den Grenzen der Pädagogik. Große Kenner der Anatomie und Physiologie gestehen dem Dr. Gall von dieser Seite fast einstimmig sehr bedeutende Verdienste zu; sie versprechen sich von den fortgesetzten Untersuchungen des Gehirns auf diesem neuen Wege wichtige Bereicherungen der Wissenschaft, da es wenige so treue unermüdbare und genaue Beobachter der Natur gebe. Jedoch haben auch dagegen einige große Anatomen, wie der unlängst verstorbene Walther in Berlin und Ackermann in Heidelberg, Zweifel erhoben, und Reils durch seinen so frühen Tod unterbrochene tiefe Untersuchungen über das Gehirn ließen eine ganz von jener Gallschen verschiedene Ausbeute, wenigstens in physiologischer Hinsicht erwarten. — Gegen die eigentliche Schädel- oder Organlehre bleiben ebenfalls noch so erhebliche Zweifel übrig, daß man fürs erste recht sehr wünschen muß, daß so wenig von Pädagogen als Kriminalisten — beides hatte man vorgeschlagen — ein voreiliger Gebrauch davon gemacht werde, wozu sich das System, selbst seine völlige Richtigkeit vorausgesetzt, auf dem Punkte, wo es jetzt steht, noch durchaus nicht eignet. Denn

a) stehen den physiologischen Prinzipien desselben noch manche bedeutende Zweifel entgegen. Es wird bezweifelt:

α) ob die Größe und Extension der Organe auch die Energie ihrer Wirksamkeit beweise, da die innere Qualität und die mehr oder weniger kräftige Anlage der Masse, die Energie der Kraft vielleicht eben so sehr bestimme. Dies lehre die Anologie, da kleine Menschen oft energischer als größere sind. — Bezweifelt wird,

β) daß alle Erhabenheit der äußeren Schädelfläche für Produkte der inneren ausdehnenden Kraft der Hirnmasse zu halten sind, da sie auch aus andern Ursachen entstehen können. Es gebe ja auch krankhafte Vergrößerungen, Substanzenabnormitäten, Hyperorganisationen. — Bezweifelt wird

γ) daß die beiden Gehirnplatten, die innere und äußere, immer parallel laufen, wornach denn der an den äußeren Erhöhungen oder Vertiefungen hergenommene Beweis unsicher erscheint, daß sie von der Größe oder der Kleinheit der einzelnen Gehirnwindungen oder Seelenorgane herrühren. So lange nun diese

Zweifel nicht völlig gehoben sind, so müssen auch alle auf jene Voraussetzungen gegründeten Schlüsse unsicher bleiben.

Hierzu kommt,

b) daß der psychologisch-philosophische Teil der Schädellehre gerade der schwächste, und gleichwohl, wenn es auf die Anwendung derselben zu praktischen Zwecken ankommt, weit wichtiger als der physiologische ist. Denn

α) in der Klassifikation der Seelenvermögen ist das Willkürliche so wenig als das Unbequeme (Sachsinn, Raufbegier, Höhesinn 2c.), selbst in der Benennung der einzelnen, zu verkennen. Der moralische Hochsinn ist doch wohl etwas spezifisch Verschiedenes von dem Höhesinn der Gemsen und anderer Höhenbewohner des Tierreichs. Solche Verwechselungen erinnern fast an die Lavatersche Ableitung der Königslinie von der Bienenkönigin. Noch viel weniger ist

β) ausgemacht, daß mit den von Gall bemerkten Vermögen schon die ganze Summe derselben erschöpft sei, was er selbst bezweifelt; so daß vielleicht am Ende die Schädelfläche so mit Organen bedeckt erscheinen müßte, daß, indem die Distrikte sich immer mehr verkleinern, es unmöglich werden würde, sie durch das Gefühl zu unterscheiden. Endlich sind wir

γ) durch alle ältere und neuere, noch so künstliche, noch so feine, noch so anmaßende Versuche, den eigentlichen Zusammenhang zwischen Organismus und Denkvermögen und die Einheit oder die Verschiedenheit beider zu erklären, noch um nichts näher gekommen und werden auch wohl diese tiefsten Tiefen des Innern der Natur eben so wenig als die Tiefe der Gottheit erforschen. Man erfindet zwar immer neue Benennungen, täuscht sich aber, wenn man glaubt, mit ihnen auch neue Bestimmungen der Sache gefunden zu haben. Man weiß am Ende nichts mehr, als man bei der oft so schnöde verhöhnten früheren Ansicht der Sache wußte, da der Gegenstand einmal über die Grenzen menschlicher Erforschung hinausgeht. Wenn nun gleich die Gallsche Lehre selbst gegen jede Anmaßung dieser Art feierlich protestiert, so ist es doch unvermeidlich, daß sie zu gunsten des Systems Sätze aufstellt oder Voraussetzungen wagt, welche gänzlich außer dem Gebiet einer Erfahrungswissenschaft liegen.

4. Da dem Erzieher übrigens nicht gleichgültig bleiben darf, was die genauere Kenntnis des äußeren und inneren Menschen, der sein unablässiges Studium sein muß, befördern kann: so sei er auch gegen die Beobachtungen nicht gleichgültig, zu welchen die Gallschen Forschungen führen. Die Kraniognomik hängt wenigstens mit der Physiognomik genau zusammen, so daß, wenn diese irgend ein reales Fundament hat, auch jene auf keiner bloßen Täuschung beruhen kann. Wenn er z. B. fände, daß einer seiner Zöglinge gerade die Kennzeichen an sich trüge, welche man, nach den Gallschen Beobachtungen, an sehr vielen Menschen, die sich durch Kunsttalent, Sprachtalent oder durch gefährliche Eigenschaften auszeichnen, wahrnimmt: was könnte es schaden, wenn er im Stillen darauf merkte, Versuche machte, wie weit er von dieser Seite bildsam oder der

Bildung besonders bedürftig sei? Verfährt er dabei nur immer skeptisch, so hat eine solche Richtung seiner Aufmerksamkeit gewiß keine Gefahr.

Litterarisch werde zum Schluß folgendes bemerkt:

Dr. Gall hat sein System anfangs nicht selbst durch Schriften bekannt gemacht. Aber viele seiner Zuhörer haben teils in Flugblättern und Zeitungen, teils in eigenen Schriften die Hauptmomente mitgeteilt. Froriep lieferte die erste Darstellung der neuen Gallschen Theorie, mit einem Kupfer, wovon schon 1802 die 3te Auflage erschien. Martens suchte in seinem Etwas über die Physiognomik, Leipzig 1802, diese mit der Schädellehre zu verbinden. — Leune versuchte in seiner Entwickelung der Gallschen Theorie, Leipzig 1803, schon eine Anwendung auf Pädagogik u. s. w. Hagedorn lieferte eine Beschreibung und bildliche Darstellung nebst einem in Gips modellierten (und bezeichneten) Schädel. Leipzig 1803. Dann sind viele gefolgt und immer neue Ankündigungen erschienen, seitdem der Erfinder des Systems an vielen Orten, in und außer Deutschland, Vorlesungen gehalten, welche sich in der Hauptsache gleichen. Am vollständigsten möchte der Inhalt jener Vorlesungen in folgenden Schriften zu finden sein: Bischoffs Darstellung der Gallschen Gehirn- und Schädellehre mit Anmerkungen von Hufeland, Berlin 1805. Ausführliche Darstellung des Gallschen Systems der Schädellehre. Magdeburg 1805. Galls Lehre, die Verrichtungen des Gehirns, nach dessen Vorlesungen in Dresden, mit einer dreifachen Abbildung eines von Gall bezeichneten Schädels, 1805. Seit seinem Aufenthalt in Paris erschien das erste Werk: Gall et Spurzheim Anatomie et Physiologie du Systeme nerveux en general et du cerveau en particulier. 2 Vol. av. Planch. Paris 1810 et 11.

Der neueste Versuch, die Gesetze für Psychologie, Kranioskopie und Physiognomik aus den Formen des Schädels abzuleiten und zu beweisen: certo cuique evolutionis capitis gradui, certum evolutae animae gradum respondere, findet man in der Cephalogenesis sive capitis ossei structurae formatio et significatio. Autore J. B. Spix, mit 18 Kupfern. München 1815. Fol.; über welches Werk, ob es sich gleich, als bloß auf Erfahrungen gegründet, ankündigt, doch die Urteile der Sachkundigen sehr ungleich ausgefallen sind.

Man vergleiche auch den mit einer seltenen Unbefangenheit geschriebenen Aufsatz: Über die verschiedenen wissenschaftlichen Prinzipien, mit Rücksicht auf einige der Gallschen Schädellehre gemachten Einwendungen von H. D. Grohmann: im Intellig. Bl. der Jen. A. L. Zeit. v. J. 1805. Nr. 136. 137. Noch bestimmtere Rücksicht auf Pädagogik nehmen: Tillichs psychologisch-pädagogische Bemerkungen über die Schädellehre, in den Beiträgen zur Erziehungskunst, B. 2. Heft 2. S. 169 ff. — Etombe System de Phrenol. übersetzt von Hirschfeld. Braunschweig 53. Struol, Geschichte d. Phrenol. 1843. Cotta, Gedanken über Phrenol. 45. Castle, die Phrenol. 45. Schеve, Phrenol. Bilder 1851—55. Derselbe, Naturgesetze der

Erziehung u. d. Unt. 55. Katechismus der Phrenol. Leipzig 65. 5. A. Choulant, Vorlesung über die Kranioskopie 2c. Dresden 44. K. Schmidt Anthropologie, Dresden 1865.

5. Beobachtung des Naturells und Temperaments.

Von den bisher (3. 4.) erwähnten Ansichten des Menschen als eines Sinnenwesens unterscheidet sich noch eine andere physiologische Ansicht, welche mehr das Ganze seiner Organisation und insonderheit das betrifft, was man bald Naturell, bald Temperament zu nennen pflegt. Nicht bloß die, welche sich mit den eitlen Künsten der Zeichendeutung und Horoskopie beschäftigen und auf diesem Wege in Schwärmereien und Verirrungen aller Art fielen, glaubten aus der eigentümlichen Komplexion und dem Temperamente die ganze Gemütsart des Menschen bestimmen zu können; sondern auch alle beobachtende Erzieher müssen sehr bald wahrnehmen, daß die verschiedene körperliche Beschaffenheit der Kinder in einem verschiedenen Verhältnisse zu ihren inneren Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und zu allem dem stehe, woraus sich in der Folge der Charakter entwickelt. Die Anthropologen suchten jene körperliche Beschaffenheit teils zu erklären, teils zu klassifizieren; die Psychologen suchten die Merkmale der einzelnen Arten, wie sie sich in geistigen und moralischen Anlagen ausdrücken, zu bestimmen; die Pädagogiker aber wollten Gesetze für die Behandlung einzelner Subjekte daraus herleiten.

Anm. Zur Erläuterung des Vorstehenden folgende Bemerkungen:

1. Wenn gleich jeder weiß, was überhaupt mit der Komplexion und dem Temperament gemeint sei, so weichen die Erklärungen doch von einander ab, welches aus der ungleichen Bestimmung der letzten Gründe desselben begreiflich wird. Indes treffen sie doch darin zusammen, daß es eine natürliche ursprüngliche Besonderheit jedes Körpers und der Art, wie seine Lebenskraft im ganzen wirke, oder der Komplexion gebe, und daß diese Einfluß auf das Gemüt und seine Wirksamkeit habe; woraus eben die verschiedenen Temperamente entstehen, folglich auch die körperliche Verschiedenheit als ein Grund von den verschiedenen Arten, Richtungen und Graden des Erkenntnis- und Willensvermögens zu betrachten sei. Ob nun die letzten Gründe jener körperlichen Verschiedenheit in dem Blut und der nngleichen chemischen Mischung seiner Grundstoffe; oder in den Elementen des ganzen Körpers, wovon bald das eine bald das andre vorherrschend sei; oder in dem verschiedenen Verhältnisse der festen und flüssigen Teile; oder nach Haller in der Elasticität und der Reizbarkeit der Fibern zu suchen sein möchten; ob die Humoral- oder Nervenpathologie die wahre sei: darüber haben die Physiologen fernere Untersuchungen anzustellen, auch zu prüfen, wie weit die neueren, höchst wichtigen und interessanten Entdeckungen in der Chemie und Physik vielleicht einiges Licht über diese dunkle Materie verbreiten werden.

Von den verschiedenen Vorstellungen der Älteren und Neueren über den Ursprung und die Natur der Temperamente findet man in gedrängter Kürze eine

lehrreiche Übersicht in **Plattners** phil. Aphorismen, 2. Tl. § 604. Anm. Es ist sehr zu bedauern, daß wir noch vergebens den 2. Teil von eben dieses Verf. **Anthropologie** erwarten, welche die Materie von den Temperamenten und mehrere damit verwandte enthalten sollte. — Auch die Hoffnung, welche der scharfsinnige Verf. der empirischen Psychologie C. C. E. **Schmidt** zu einer **Charakteristik der verschiedenen Natur-, Sinnes- und Denkarten** im 2. Teil machte, hat sein Tod vernichtet. — Mit den vielen feinen Bemerkungen in der **Kantischen** Anthropologie über die Temperamente (S. 257) sind manche berichtigende Bemerkungen zu vergleichen, welche in **Maaß** Über die Leidenschaften § 64—70 vorkommen. Auch s. m. die Lehre von den Temperamenten, neu dargestellt von **Dirksen**. Sulzbach 1804. — **Schleiermacher**, Psychol. S. 301 ff.; **Beneke**, Pragmat. Psychologie I. 85 ff.; **Lotze**, Medicin. Psychologie S. 560; Ders., Mikrokosmus II. S. 352 ff.

Unter den Schriften, welche **psychologische** Kenntnisse mit der **physiologischen** Anthropologie verbinden, zeichnet sich vor andern aus: **Schwabs** und **Mendelssohns** Briefwechsel über das sittliche und physische Gute, in der Berl. Monatsschrift vom J. 1784, B. IV. S. 293 ff., und B. J. G. **Cabanis** über **die Verbindung des Physischen und Moralischen in dem Menschen.** Nach der deutschen Übersetzung von C. H. **Jacob**, 2 Bände. Halle 1804; ob man wohl mit den darin durchgängig herrschenden Hypothesen von der Identität geistiger Vorstellungen und materieller Veränderungen nicht zufrieden sein kann. In letzter Hinsicht ist die vorangeschickte Abhandlung des deutschen Herausgebers: „**Über die Grenzen in der Physiologie in der philos. Anthropologie**“ desto mehr zu empfehlen.

2. Der **Psychologe**, besonders der **praktische Erzieher** und **Sittenlehrer**, soll sich indes auch hier nur an die **Erscheinungen** halten. Diese Erscheinungen führen ihn auf eine doppelte Bemerkung:

a) Er nimmt wahr, daß die schon in den frühesten Jahren, sowohl der Art als dem Grade nach höchst verschiedene geistige Entwickelung des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens fast immer in einem oft deutlich wahr zu nehmenden Verhältnisse zu den körperlichen Eigentümlichkeiten steht. Dieses Verhältnis offenbart sich **einmal**, wenn man den Zögling bei dem Eindruck, den **Empfindungen** auf sein **Inneres** machen, und **dann** wie sein Äußeres in der Thätigkeit sich gestaltet, streng beobachtet und die wiederholten Beobachtungen sorgfältig vergleicht. Er bemerkt ferner, daß, wo das **Sinnliche** oder **Tierische** vorherrscht, das **Geistige** weniger thätig; wo hingegen das **Geistige** früh hervorstrebt, das **Sinnliche** und **Tierische** schwächer, oft bis zur Kränklichkeit schwach ist. Daß dies nun in sehr verschiedenen Nuancen und Graden erscheinen kann, und daher eine große Menge von Temperamentsarten gedenkbar ist, ist ganz richtig. Man hat daher auch versucht, die **vier** bekannten Hauptklassen zu verdoppeln, oder noch mannigfaltiger zu bezeichnen. Indes ist man dabei doch immer wieder von den alten Grundbestimmungen, dem **Sanguinischen**, **Melancholischen**, **Cholerischen**, **Phlegmatischen** ausgegangen; wiewohl die Merkmale, wie sie sich im Charakter äußern sollen, oft sehr willkürlich angegeben werden.

Die gewöhnlichen **Charakteristiken der Haupttemperamente** und ihrer Spielarten, welche man **teils** in den Lehrbüchern der empirischen Psycho-

logie, teils in eigenen Schriften über die Temperamentenlehre, teils in andern Charaktergemälden findet, von denen unsre Sittenschriften, besonders die moralischen Wochenblätter der vorigen Zeit, voll sind, können für den angehenden Beobachter manches Lehrreiche enthalten. Aber sie erschöpfen bei weitem die Sache nicht, und das Studium der Menschen im wirklichen Leben, so wie die Auffassung fein gezeichneter Charaktere, selbst in den besseren Romanen und Schauspielen, führt ungleich weiter. Da indes die meisten Verfasser weit mehr den erwachsenen Menschen als die Kinderwelt beobachtet haben, so mißlingen ihnen, wie selbst so vielen Schriftstellern für Kinder, größtenteils die Schilderungen der Kindernaturen, und sie geben daher wenig Ausbeute. Sie können sogar sehr irre leiten, wenn der Erzieher wegen gewisser Ähnlichkeiten zu viel von jener erdichteten Kindernatur in seine Zöglinge überträgt. Dies kann besonders jungen und gespannten Enthusiasten leicht begegnen, die, noch zu jugendlich in allen ihren Gefühlen, das Erziehungsgeschäft, das so viele Ruhe und Besonnenheit erfordert, ohne alle Vorbereitung übernehmen.

b) Die Wahrnehmung einer so großen natürlichen Verschiedenheit der Zöglinge in ihrem Temperament, welche für die Erziehung so bedeutend ist, da diese nie der Natur selbst, sondern nur dem Fehlerhaften in der Natur entgegenarbeiten, hingegen aus jeder Natur eine edle Individualität entwickeln und bilden soll, macht es nun der Kunst zur schweren Aufgabe, immer subjektiv zu verfahren und Rücksicht zu nehmen auf das Temperament und Naturell, nicht nur

bei dem Urteil über den ganzen Menschen, sondern auch

bei dem Urteil über jede einzelne Äußerung des Charakters und Sinnes, besonders der Bestimmung des sittlichen Wertes und Unwertes;

bei jedem Urteil über die Fortschritte im Lernen, namentlich wie weit die langsameren verschuldet, die schnelleren verdienstlich sind;

bei jeder Anwendung der Mittel zum Reizen oder zum Mäßigen der natürlichen Triebe und Neigungen;

bei dem Ton in Aufmunterungen, Erinnerungen, Warnungen, Verweisen;

bei Belohnungen und Bestrafungen, wo nach der Verschiedenheit des Temperaments gerade das dem einen willkommen sein kann, was der andere für Bestrafung halten würde, und umgekehrt;

bei der Aufsuchung der Gründe des geringen Erfolgs sehr treuer und ernsthafter pädagogischer Bemühungen; mit einem Worte, bei jeder Art von Einwirkung auf den Zögling, bei jeder Veranstaltung für ihn, jedem Versuch an ihm, welchen Namen er auch haben mag.

3. Hier noch ein paar Beispiele, wie die Wahrnehmung einzelner Temperamente und Charakterzüge durch die pädagogische Methodik zu modifizieren wären.

I.

Charakteristik.

Leichtes Blut und leichter Sinn. Empfänglichkeit für jeden Eindruck; keiner tief und bleibend. Aufgeräumt lustig bis zur Ausgelassenheit. Eben dies bei andern voraussetzend oder befördernd durch jedes zur Hand liegende Mittel.

Anspruchslos für sich, aber auch die Ansprüche anderer wenig achtend; daher leicht in Gefahr zu beleidigen, ohne es zu wollen.

Dienstfertig, gefällig, alles leicht versprechend, aber vergeßlich oder unzuverlässig.

Außer sich für Schmerz in einer Stunde; in der nächsten getröstet, in der dritten leichtsinnig.

Gutartig von Natur, ohne bestimmte böse Neigung, aber gern und schnell dem Eindruck andrer sich hingebend, und so zu allem verführbar.

Schnell bereuend, aber nie bis zum Gram, und ohne merkbaren Einfluß auf die folgenden Handlungen.

Sorglos um die Zukunft; das Unwahrscheinlichste glaubend und hoffend, wenn es die Sorgen verscheuchen kann.

Methodik.

Die Erziehung soll jede Äußerung leichter nehmen; in dem Besseren und dem Schlimmeren weniger Ursache zur Freude und weniger Ursache zum Kummer finden.

Sie soll die schöne Anlage zum Glücklichwerden nicht vernichten durch Unterdrückung jedes zur Freude hinstrebenden Triebes; sie soll nur verhüten, daß der leichte Sinn nicht untergehe im Leichtsinn, der sich selbst zuletzt zerstörend, sich jeder Thorheit, endlich jedem Schlechten hingiebt.

Sie sucht anschaulich zu machen, daß der gute Sinn, und das echte Wohlwollen etwas mehr ist, als schnelles Gefühl, als weiche Empfindung, als rasche, aber bald ermüdende Bereitwilligkeit zu dienen, und daß Gerechtigkeit die erste aller Tugenden ist.

Sie fordert nicht Tiefe und Innigkeit, wo alles nach auswärts strebt; aber sie versucht es, in das Bewegliche Haltung und Stetigkeit zu bringen.

Ihre Einwirkungen sind rasch, lebendig, wie der Zögling; bestimmt im Gesetz, schnell in der Ausführung des Verheißenen oder Gedrohten. Alles Säumen, wortreiches Aufklärenwollen, Verweisen, würde die Wirkung verfehlen und ihn zur Verzweiflung bringen.

Sie läßt sich nicht bestechen von der Reue und hält sich allein an die That.

Sie legt auch dem, was sehr schlimm erscheint, keine tiefen bösartigen Pläne unter, und sucht nicht, bei dem steten schnellen Wechsel der Empfindungen und Ideen, da Zusammenhang, wo keiner ist.

II.

Charakteristik.

Bloß in einzelnen Situationen betrachtet, schwer zu entscheiden, ob N. ein Melancholiker, Choleriker, Phlegmatiker ist.

Methodik.

Bei einem so sonderbar gemischten Temperament und den vielseitigen Einwirkungen desselben auf die Bildung des Charakters müssen nur im allgemeinen dem höchsten

Charakteristik.

In der Regel kalt und ruhig, in sich gekehrt, wenig sich mitteilend; stärker gereizt, hitzig; in seltnen Fällen bis zum heftigsten Aufbrausen zornig. Aber richtiger praktischer Verstand, gesundes Urteil, schwaches *Gedächtnis*, schwacher Wort- und Zahlensinn.

Langsame, träge Bewegung, nicht aus Kraftlosigkeit, aber aus Hang zum Bequemen, den Sinnen Behaglichen. Bei großem Vermögen, besonders zu körperlicher Anstrengung, wo der Zweck mit der Neigung übereinstimmt, sonst selten sich anstrengend; beim Nichtgelingen geistiger Thätigkeit leicht ermüdend und verzagend an seiner Kraft.

Viel Selbstsucht, daher wenig Rücksicht auf anderer Menschen *Urteil*, Bedürfnis, Vergnügen; daher auch unbekümmert um den Eindruck, den es auf sie macht, seinen Weg fortgehend.

Rechtlich, unfähig jedes Unedlen, Niedrigen; doch zu keiner Demütigung zu bewegen, um zum Zwecke zu kommen; stolz, ohne Hochmut. Wenige innig achtend und warm liebend, aber für die wenigen jeder Aufopferung fähig.

Starrsinnig, wo man Entschlüsse oder Überzeugungen erzwingen will; unfähig, fremde Formen anzunehmen. Widerspruchsgeist, Opposition gegen das Angenommene, Herrschende, Übliche; jede Anbequemung mit Schwäche und Furchtsamkeit verwechselnd; den Versuchungen fal-

Methodik.

Zweck der menschlichen Natur gemäß die einzelnen Anlagen entwickelt werden, bis entweder diese Entwickelung, oder zufällige Umstände, welche dem Temperament eine entschiedene Richtung geben, die speziellen Grundsätze anzuwenden erlauben.

Es wäre der schlimmste Fehlgriff, das Starke, Kräftige, Beharrliche dieser Natur verweichlichen und schwächen zu wollen, um eine wohlgefälligere herauszubilden. Es würde so wenig gelingen, als frommen.

Wenn sich schon in den Kinderjahren der Charakter ahnden läßt, wie es wahrscheinlich selbst physiognomisch und pathognomisch der Fall sein wird, so darf die Erziehung nicht weichlich, sie muß vom Anfang an männlich, durchgreifend, streng sein; mehr handelnd als sprechend, mehr nötigend als überredend; unerbittlich, so bald eine Maßregel genommen ist. Auch das harte, widerspenstige Naturell fühlt oder achtet die Überlegenheit der Kraft weit mehr, als die Schwäche. Dem Hange zur Trägheit und Bequemlichkeit ist teils durch Gewöhnung, teils durch Reizmittel entgegen zu arbeiten, die zugleich auf die edleren Anlagen berechnet sind.

Dem Egoismus muß das Gefühl für das Edle und Große die Herrschaft abgewinnen.

Wo man Widerspruch findet, dem nicht nachgegeben werden kann, muß man mit dem *Gehorsam* zufrieden sein und die *Überzeugung* der Zeit überlassen. Vieles Einreden und Beweisen macht solche Naturen nur unmutiger und hartnäckiger. Dem Stolze muß nicht geschmeichelt werden; nicht darauf achten muß man; aber ihn *demütigen* wollen durch Erniedrigungen erbittert und empört.

Vertrauen auf die natürliche Rechtlichkeit, Anlaß, den man ihr giebt, sich im Handeln zu zeigen, erhält sie weit mehr, als jeder Lobspruch. Solche Charaktere sind imstande,

Charakteristik.	Methodik.
scher Ehre am schwersten widerstehend; zu gleichgültig gegen die öffentliche Meinung.	Gutes zu unterlassen, um nicht gelobt zu werden, weil sie nicht bemerkt sein wollen. Das nicht immer zarte Gefühl kann durch übeln Einfluß stumpf werden; sie selbst können sich in schlechter Gesellschaft sehr leicht verwerfen und roh werden.
Kräftig in Ertragung körperlicher Schmerzen; fremden Beistand, Trost, Hilfe weder begehrend, noch bedürfend; nie etwas thuend für den bloßen Schein; gefaßt auch auf das Schlimmste. Schwache Liebe zum Leben.	Der Hang zu trübsinnigen, in sich gekehrtem Wesen kann in melancholische Stimmung und in Lebensüberdruß sehr früh ausarten und will vorzüglich bewacht sein.

Ähnliche Versuche einer psychologischen Semiotik und Charakteristik findet man in Schwarz Erziehungslehre, 3. T. S. 291 ff. welche geprüft und mit der Erfahrung verglichen zu werden recht sehr verdienen.

In Erziehungsanstalten würde es keinen interessanteren Stoff für die gemeinschaftlichen Beratungen der Lehrer geben, als eine solche Charakteristik ihrer Zöglinge zu entwerfen und über die Methodik zu beratschlagen. Selbst die Fehlgriffe würden für die Zukunft lehrreich sein. Vorzüglich sollte dies den Stoff der Gespräche zwischen Eltern und Erziehungsgehilfen ausmachen. Aber wie selten wird das Geschäft mit diesem Ernste betrieben!

In der Herbartischen Schule wird nach dem Vorausgang des Meisters (S. Herbart, Reliquien, Leipzig 1871) hoher Wert auf die Charakteristik der Zöglinge gelegt, über welche ein sogen. Individualitätenbuch geführt wird. S. auch Kehr Pädagog. Blätter. I. Bd. S. 413 und 553.

6. Benutzung der Urteile andrer Personen.

Da die auf das Äußere des Zöglings, sowie auf die Eigentümlichkeiten seines Temperaments und Naturells gegründeten Vermutungen über seine inneren geistigen Anlagen, ihr Verhältnis unter einander und den Grad ihrer Ausbildung immer etwas Unsicheres behalten: so muß der Erzieher um so weniger die Wege vernachlässigen, die ihn noch sichrer zum Ziel führen. Hierzu können die Urteile andrer Personen, besonders derer gerechnet werden, welche ihn lange, häufig und genau beobachtet haben. Eltern, Verwandte, Hausfreunde, frühere Erzieher, Miterzieher und Lehrer, Geschwister, Gespielen, Mitschüler, selbst dienende Personen geben ihre Stimmen ab; und man thut wohl, diese zwar nicht zu schnell als leitende Prinzipien der Erziehungsmethode zu befolgen, aber doch aufmerksam anzuhören und vorurteilsfrei zu prüfen.

Anm. 1. Jedes Urteil über Kinder geht von einem Eindruck aus, den das Kind auf den Urteilenden gemacht hat. Die Art des Eindrucks hängt aber eben sowohl von der Natur dessen ab, der ihn empfängt, als dessen, der

ihn macht. Dies wird nicht genug beachtet; denn eben daraus entstehen so viele Widersprüche in den Urteilen über dieselben Subjekte.

2. Kommt das Urteil von den Eltern, so haben diese zwar in der Regel die Vermutung einer blinden Liebe, oder wenigstens einer blinden Vorliebe für einzelne Kinder, wider sich. Wer möchte auch leugnen wollen, daß die allermeisten Eltern (nicht etwa bloß in den gebildeten, sondern in allen Ständen) durch das Glas ihrer Neigung sehen; daß ihnen daher alles Gute herrlicher, alles Tadelhafte wenigstens verzeihlicher erscheint; daß sie dagegen fremde Kinder weit strenger beurteilen, und unleugbare Vorzüge derselben wenigstens in Schatten stellen? Nicht alles beruht hierbei auf Irrtum und Vorurteil. Man muß mit der zarten, weichen, milden Elternliebe, insonderheit mit der Mutterliebe sympathisieren, wenn man menschlich fühlt. Wenn daher junge Pädagogen, die mehr humanistisch als human gebildet, mehr in dem oft rauhen und rohen Schul- und Universitätenkreise aufgewachsen sind; oder wenn kinderlos veralterte Schulmänner sich durchaus nicht in die Empfindungen der Eltern versetzen, und nur alles nach Urteil und Recht, ohne Schonung abgemacht wissen wollen: so erklärt sich dies aus der Art ihrer eignen Bildung oder Mißbildung. Sie sollten bei den freilich oft zu günstigen Urteilen der Eltern nicht vergessen, daß diese das Kind von Kindheit an als nahe Zeugen kannten, die Entwickelung seiner Natur durch alle Stufen gleichsam unter ihren Augen entstehen, wachsen und reifen sahen; daß ihnen also das ganze Kind lebendiger vor Augen steht, als dem, der es in einzelnen Situationen kennen lernt, einzelne gute oder fehlerhafte Eigenschaften in ihm entdeckt. Wer hingegen fremde Kinder nur flüchtig ansieht, dem pflegt das Fehlerhafte zuerst in die Augen zu fallen und unangenehm auf ihn zu wirken, zumal wenn er nicht zugleich das Bessere kennen lernt, was jenem beigemischt ist.

Überdies giebt es doch auch genug Eltern, die, wenn sie gleich die Fehler ihrer Kinder nicht zur Schau aufstellen, und sich selbst in ihnen liebend ihre eigne Ehre dabei interessiert findend, sie gern unbemerkt lassen möchten vor der Menge, dennoch nicht blind gegen sie sind. Man hört sie ja über diese Fehler klagen, Rat bei Erfahrnen suchen, selbst Versuche machen, sieht sie oft zu früh hoffnungslos werden, wenn sie nicht sogleich Besserung wahrnehmen.

Aber, wie auch die Urteile ausfallen mögen, der Erziehungsgehilfe höre sie immer aufmerksam an. Selbst die unrichtigsten können ihm lehrreich werden: er kann sich aus ihnen manche Richtung, den der Geist seiner Zöglinge eben durch die verziehende oder abstoßende Behandlung der Eltern genommen, erklären; er kann manche Data zu seinem eignen Urteil aus den Erzählungen über ihre frühere Eigentümlichkeiten hernehmen, und diese können ihn vielleicht zu ganz anderen Resultaten führen, als die Eltern selbst wünschen mögen.

Aufmerksam sei er dabei besonders auf das, worin beide Eltern zusammentreffen, und worin sie verschiedener Meinung sind. Wo sich beide am pädagogischen Interesse und, was die Hauptsache bleibt, gesundem Urteil gleichen, da sind doch die Bemerkungen der Mutter in der Regel feiner, richtiger,

tiefer, als die des Vaters, weil jene in der Regel mehr von den Kindern weiß, sie in ihrem natürlichen Thun und Treiben schärfer beobachtet, und die Kinderstube recht eigentlich ihre Sphäre, selten die Sphäre des Mannes ist.

3. Unbefangener sehen im Ganzen andere Personen, welche die Kinder umgeben. Vor ihnen verbergen sich besonders die schon verdorbenen weniger als vor den Eltern, zumal den strengen. Jene wissen, was geschieht, wenn diese abwesend sind; sie beobachten sie, wenn sie sich selbst überlassen werden? In mancher Familie finden sich verständige Hausfreunde, Verwandte, selbst dienende Personen, deren gelegentliches Urteil besonders einem angehenden Erzieher da willkommen sein muß, wo die Eltern entweder ungebildet, oder durch ihre ganze Lebensweise den Kindern zu fremd geworden sind.

Bei den Jüngeren einer Familie ist besonders auf die Stimme älterer Geschwister zu achten. Sie ist offenbar oft die allertreffendste und lehrreichste, teils weil sich vor ihnen das Kind ganz unverhüllt in seiner wahren Natur zeigt, teils weil sie zwar liebend, aber nicht vergafft (wie schwache Elternherzen) ihre Geschwister beurteilen, und, ihnen an Jahren näher stehend, wiederum mit manchen Jugendlichkeiten besser als ältere Personen sympathisieren können. Parteilichkeiten für das eine oder das andere kommen freilich auch hier vor und entstehen selbst aus der größeren oder geringeren Verwandtschaft der Neigungen und Charaktere.

4. Den früheren Erziehern und Lehrern sollte man auch billig eine Hauptstimme zutrauen dürfen. Der gebildete Pädagoge, der Zöglinge aus ihren Händen übernimmt, wird indes bald merken, wieviel auf ihr Urteil zu geben ist. Ist es gereift, so kann es als eine trefflich leitende Idee bei dem Anfange des Geschäfts betrachtet werden, ohne deswegen das eigene fortgesetzte Studium überflüssig zu machen. Merkt man ihm das Flache, Unbestimmte an, was sich gleich in den allgemeinen Formeln: „daß das Kind im ganzen zu loben sei, manches Gute habe, viel Leichtsinn besitze u. s. w.“, ausdrückt: so ist wenig darauf zu geben, und um desto schärfer mit eignen Augen zu sehen. Vorzüglich ist zu beachten, ob bei sonstiger Zufriedenheit mit seiner Lage, Eitelkeit ihn etwa den Zögling überschätzen läßt, um sich durch einen glücklichen Erfolg selbst geltend zu machen; oder war ihm sein Verhältnis mißfällig, ob er nicht den Zögling in seiner Schilderung entgelten läßt, was vielleicht ganz andern Ursachen zuzuschreiben war.

5. Nichts ist oft widersprechender, als die Charakteristik, welche in Schulen und Erziehungsanstalten verschiedene Lehrer über dasselbe Subjekt fällen. Am meisten kontrastiert das Urteil dessen, dem sie unmittelbar übergeben sind, mit den Urteilen der übrigen. Vor Parteilichkeit scheint jener am wenigsten sicher. Der Zögling hat ein größeres Interesse ihn zu täuschen; und in diesem Fall erscheint er ihm besser als den übrigen; jener empfindet aber auch alles Unangenehme im Betragen des Zöglings doppelt, wenn dieser entartet ist, da er am häufigsten mit seinen Wünschen in Kollision kommt. Endlich kann auch derselbe Mensch ein sehr guter, angenehm zu unterrichtender Schüler, ein fähiger Kopf, von leichter Fassungskraft, und doch ein sehr lästiger Gesellschafter in

seinem übrigen Thun und Lassen sein. Indes führt auch die Vergleichung solcher kontrastierenden Urteile zu näherer Kenntnis des Charakters. Insonderheit achte man auf den allgemeinen Eindruck, den ein Zögling auf jeden macht. Dieser geht allemal von einem entschiedenen Charakterzuge aus. Von wem alle urteilen, daß er anmaßend, stolz, versteckt, unzuverlässig sei, der ist gewiß von diesen Fehlern nicht frei, wenn er sie auch vor dem spezielleren Erzieher verborgen halten könnte. Mit wem alle — nur der nicht, dem er näher angehört — zufrieden sind, der kann schwerlich schlecht sein; und dieser eine fehlt wahrscheinlich in seiner Behandlung.

6. Die Urteile, welche Gespielen, Mitschüler und Mitschülerinnen über einander fällen, sind in der Regel treffend und gerecht, und kein Lehrer und Erzieher lasse sie unbeachtet. Dennoch hüte er sich auch, sie zu hoch anzuschlagen. Hierüber noch folgende Bemerkungen:

Es ist natürlich, daß sich junge Leute unter einander oft besser kennen als es ihren Lehrern und selbst Eltern möglich ist. Sie kennen sich a) genauer, weil sie stets bei einander sind und ihnen auch das Kleinste nicht entgeht; sie kennen sich b) richtiger, weil sie sich unverstellt in ihrer wahrsten Gestalt und unter allen Umständen und Verhältnissen sehen, weil sie sich einander geben, wie sie sind, indem wenigstens seltner ein Grund vorhanden ist, sich zu verbergen. Selbst das, was sie eigentlich von niemand bemerkt wissen wollen, verstecken sie weniger vorsichtig vor einander, weil sie nicht glauben beobachtet zu werden. Diese Besorgnis verläßt sie aber weit seltner, und eigentlich nur die ganz Leichtsinnigen und Unbesonnenen, in ihrem Verhältnis zu ihren Erziehern. Bei vielen tritt leiter sehr früh grobe oder feine Verstellung ein, und in jedem Fall geht die Jugend in der Umgebung der Erwachsenen, besonders der Beobachtenden, nicht leicht ganz aus sich heraus.

So geschieht es, daß die Individualität des Charakters jüngerer und älterer Zöglinge weit früher von ihresgleichen erkannt, der Falsche, der Heuchler und Augendiener, dann der Eitle und Lobsüchtige, der Unverträgliche und Streitsüchtige, der heimliche Betrüger, der Geizige, der Neidische, der Schadenfrohe weit eher von den jüngeren Gesellschaftern herausgefunden, aber auch mancher, der von Lehrern und selbst Eltern verkannt ist, nach seiner besseren Natur von ihnen geschätzt wird, als von den Erziehern.

Gleichwohl sind auch diese jugendlichen Urteile nicht fehlerfrei und nicht immer gerecht. Auch dies hat begreifliche Ursachen. Denn a) giebt es auch schon in der Kinderwelt Leidenschaften, die stets das Urteil verrücken. Man muß selbst rein und gut sein, um stets gegen andere, selbst gegen die gerecht zu sein, die es um uns nicht verdienen. Dann haben b) schon bei der Jugend wie bei den Erwachsenen dunkle Gefühle, die zu dem einen hinziehen, von dem andern abstoßen, Anteil an dem Urteil. Auch im Munde der Kinder hört man schon zuweilen „ich kann den und jenen nicht leiden“, ohne daß sie selbst zu sagen wissen warum. c) Die Jugend sympathisiert nur mit dem Ähnlichen, fühlt sich zu dem Wilden, Lustigen, Kecken, Mutwilligen, auch wohl Widerspenstigen (worin sie

Kraft sieht) am meisten hingezogen. Darum verzeiht sie selbst grobe Fehler so leicht; sieht den schlechten Grund auch da nicht, wo er wirklich ist; aber sympathisiert weit weniger mit Charakteren, deren früher Ernst, deren tieferes Gemüt, deren unbestechliche Wahrheitsliebe ihr unnatürlich, wo nicht gar geheuchelt vorkommt. Der Sanfte, Nachgebende, Besonnene macht bei ihr selten Glück, und ist besonders auf Schulen Verwilderung, Trotz, Geringschätzung der Vorgesetzten Geist der Menge, so wird auch das Schlechteste, wo nicht gepriesen, doch nicht für fehlerhaft gehalten.

Hieraus geht die Regel hervor, stets auf den Grund der Urteile zurückzugehen und zu prüfen, ob sie befangen oder unbefangen sind. Bei den Urteilen dienender Personen ist diese Vorsicht doppelt notwendig.

7. Eigne Beobachtung. Praktische Regeln.

Doch die Bildung und Anwendung des eignen pädagogischen Urteils bleibt immer die Hauptsache und eine der allerwichtigsten Aufgaben für jeden, der zum Erzieher Beruf fühlt. Auch hier kann eine natürliche Anlage, ein gleichsam angebornes Beobachtertalent, das sich zuweilen schon in früher Jugend äußert, oft mehr thun, als alles noch so emsige Studium der Psychologie und der verwandten Wissenschaften. Dennoch ist kein Mittel zu vernachlässigen. Denn es ist nicht auszusprechen, wie viel Verkehrtes und Zweckwidriges in der Erziehung aus der unrichtigen Auffassung des eigentümlichen Charakters der Zöglinge entsteht. Bei der größten Treue im Amt und dem reinsten Willen kann der Erzieher ohne Kenntnis der Kinder- und Jugendseelen einzelne zu grunde richten, die herrlichsten Keime in ihnen zerstören und den schönsten Trieben die unglücklichste Richtung geben. Nur sehr starke, unverwüstbare Naturen behalten auch bei solchem Erziehungsdruck genugsame Elastizität und widerstehen den Banden, in die man sie aus guter Meinung einschnüren möchte; zersprengen sie aber auch oft genug gewaltsam und kommen eben dann in Gefahren, vor denen sie eine weise Leitung bewahrt haben würde. Nirgends aber zeigen sich die Folgen der Einseitigkeit oder der pedantischen Gleichförmigkeit in der Behandlung so auffallend, als in der öffentlichen Erziehung. Man kann in den meisten Fällen behaupten, daß so manche grobe Excesse verhütet werden könnten, wenn man die Jugend richtig zu nehmen wüßte; und wenn oft der Lehrer einzelne durchaus nicht regieren kann, deren Behandlung andern nicht die geringste Schwierigkeit macht: so sollte er billig gestehen, daß die Schuld wenigstens zur Hälfte auf seine Leidenschaftlichkeit oder pädagogische Unbeholfenheit falle. Um so mehr verdient der Gegenstand noch weiter verfolgt zu werden. Die einzelnen Bemerkungen werden sich 1. auf den Gegenstand der Beobachtung, 2. auf die Art, wie sie anzustellen und 3. auf die Anwendung, die von den Resultaten zu machen ist, beziehen.

Anm. In Beziehung auf diese drei Hauptmomente bemerken wir:

a) Das Objekt der Beobachtung muß immer die ganze Natur sein. Wenn sich auch ein einzelner Charakterzug in einem besonderen Fall hervorhebt, muß doch gefragt werden: wie er in der Verbindung mit allen übrigen erscheine? Man kennt den Zögling noch sehr wenig, wenn man bloß weiß, daß er träge, empfindlich, hitzig, schalkhaft, verschlossen sei, was selbst dem ungeübtesten Auge nicht entgeht. Man kennt ihn erst, wenn man zugleich weiß, welchen Grund diese Eigenschaften und welche Wirkung sie auf den ganzen Sinn und Geist desselben haben: ob z. B. diese Trägheit sich nur bei gewissen Thätigkeiten zeige oder sich über das ganze Wesen verbreite; ob diese Empfindlichkeit eine Zartheit des Gefühls, oder ob sie bloße Verstandesschwäche, oder ob sie Dünkel sei; ob die Hitze aus der ganzen Temperatur und lebendigen Regsamkeit des ganzen Wesens entspringe und sich bei jeder Sensibilität und Aktivität äußere, oder ob sie nur da, wo der Egoismus angegriffen wird und Zustände einer ungebändigten Leidenschaft eintreten, auflodere; ob die Schalkhaftigkeit, der Mutwille und was man die Schelmerei der Kinder nennt, in Verbindung stehe mit bösartigen, schadenfrohen, unedlen Neigungen, oder mit einer vorherrschenden Gutmütigkeit gepaart sei, und nur auf Feinheit des Beobachtungsgeistes, dem nichts, am wenigsten das Lächerliche, entgeht, auf Witz und Phantasie hindeute; ob endlich die Verschlossenheit, die in einem einzelnen Falle dem Erzieher mißfällt, gerade jetzt Wirkung eines üblen Willens, eines bösen Gewissens, des verlornen Zutrauens sei, oder ob sie im ganzen Charakter liege: ob er eben sowohl bei der Freude als bei dem Schmerz, bei der Hoffnung wie bei der Furcht in sich gekehrt erscheine, und so die ganze Gemütsart mit der eines leichten, offnen, sich aussprechenden, sich hingebenden Zöglings im Kontraste stehe, ohne deswegen schlechter zu sein.

Daraus ergiebt sich auch, wie wenig die gewöhnlichen Benennungen und Klassifikationen der Gemütsarten nach einzelnen hervorstechenden Zügen sagen wollen, und wie alles auf das Ganze oder die Gesamtheit der Verknüpfungen ankommt.

b) Die Art und Weise betreffend, wie diese Beobachtungen anzustellen, und welche Zeitpunkte dazu die bequemsten sein möchten, so ist der gemeinste Fehler, daß man nur dann über die Eigentümlichkeiten denkt und spricht, wenn in einer Äußerung oder Handlung das Innere gerade recht auffallend hervortritt. In Familien und Erziehungsinstituten wird sehr häufig nur dann von und über einzelne Subjekte gesprochen, wenn sie sich vergangen oder durch irgend etwas Vorzügliches ausgezeichnet haben. Dies giebt aber kein sicheres Urteil. Der rechte Beobachter sieht in der Stille dem ganzen Thun und Treiben seiner Anvertrauten zu. Gerade wenn gar keine Spannung in der Seele, kein besonderer Anstoß von außen ist, wenn sich der Zögling völlig gehen läßt und am wenigsten ahndet, daß man auf ihn achtet, offenbart sich die wahre Natur; und die besonderen auffallenden Charakteräußerungen lehren den Erzieher nur, wie diese Natur sich bei gewissen Gelegenheiten, in gewissen Situationen, in der Berührung

mit anderen Naturen in stärkeren Zügen ankündige. Darum achte man darauf, wie das Kind sich gewöhnlich zeigt: bei der Freude, bei der Traurigkeit, wenn es für sich hinspielt, wenn es mit sich selbst oder mit seinen Spielwerken, seiner Puppe, seinen Gespielen redet; wie es sich anstellt und benimmt, wenn es einen Zweck erreichen will; wie viel es von seiner eigenen Kraft erwartet; wie feig, wie beherzt es ist. Darum fasse man den Knaben und Jüngling scharf ins Auge, beobachte, wie er sich regt und bewegt; wie er sein gewöhnliches oder am meisten geliebtes Geschäft treibt; wie die äußeren Dinge auf ihn wirken; was ihn anzieht, was ihn kalt läßt; welchen Charakter seine Geselligkeit, sein Gespräch, sein Spiel hat u. s. w. So, und nur so, wird man durch ein unablässiges Belauschen der Natur, das eben darum gar nicht wie ein Belauschen aussieht und eigentlich nur eine ununterbrochene aufmerksame Beobachtung ist, immer mehr zur Gewißheit kommen.

In der früheren Periode, wenn man anfängt, den Kindern kleine Geschichten zu erzählen oder leichte Schriften vorzulesen, kann man oft tiefe Blicke in das Innere ihrer Seele thun, indem man acht giebt: was sie anzieht, was sie kalt läßt, was sie nicht hören mögen, weil es ihnen unangenehme Empfindungen macht, was sie unablässig wiederholt wissen wollen, weil es sie erfreut. Selbst der Fortschritt ihrer innern Bildung spricht sich darin höchst bedeutsam aus.

In den Jahren zwischen acht und vierzehn sind die Lieblingsbeschäftigungen und Spiele sehr charakteristisch. Auch ist darauf zu achten, ob Kinder dann viel mit sich allein sein können, ohne Langeweile zu haben, oder ob sie, sobald keine äußere Anregung da ist, gleich in trägen Schlummer versinken. In Absicht dessen, was man zum Fleiße rechnet, kommt weniger darauf an, ob der Zögling sehr anhaltend, oder mehr nach Laune und durch äußere Veranlassungen bestimmt, arbeitet, als darauf, ob er, wenn er ein Geschäft unternimmt, es rüstig angreift und bis zur Vollendung dabei ausharrt. In Absicht des Moralischen liegt weniger daran, ob er häufig Fehler begeht, als von welcher Art diese sind, wie er sich bei Vorstellungen dagegen und Ermahnungen benimmt, und ob die Reue auch Besserung zur Folge hat.

Im Alter des Jünglings und der Jungfrau giebt die letzte Entwickelungsepoche bis zur physischen Reife Stoff zu interessanten Erscheinungen und Bemerkungen. Besonders ist dies der Fall, wo die Seelenstimmung sehr sittlich und religiös ist und nun ein ungewohnter Kampf zwischen dem Geist und der Sinnlichkeit eintritt, dessen Bedeutung die Unerfahrenheit nicht versteht. Zu viel ist auf solche Erscheinungen nicht zu bauen. Gerade die Krisis bringt etwas Unbestimmtes in das ganze Wesen. Es ist ein Zustand, in welchem man nicht weiß, was man will und was einem fehlt. Dies führt oft zu Äußerungen, die dem Charakter sonst nicht natürlich sind, und die vorübergehen, sobald sich alles in der Natur bestimmt und gesetzt hat. Aber dann bringt auch, wie dem feinen Beobachter nicht entgeben kann, gerade diese Periode, da die Fähigkeiten des Geistes und die Neigungen des Herzens von der physischen Natur so abhängig sind, große Veränderungen hervor. Die Ausbildung des Körpers macht jetzt schnellere Schritte,

und nun entspringt auch manche Anlage des Geistes ganz neu; eine andere befestigt sich, eine dritte wird vernichtet. Es geschieht oft, daß die Lebhaftigkeit des Geistes, welche man im Kinde bewunderte, in dem heranwachsenden Jüngling und Mädchen plötzlich verschwindet; oder daß der träge, in sich gekehrte, verschlossene, wie es schien, stupide Knabe als Jüngling mit ausnehmender Kraft des Geistes und großer Überlegenheit erscheint.

Eine ganz vorzügliche Aufmerksamkeit verdient endlich die Ähnlichkeit der Kinder mit ihren Eltern. Es ist so wahr, was Lucrez (L. IV., 1212) schon bemerkt hat:

Fit quoque, ut interdum similes existere avorum
Possint et referant proavorum saepe figaras,
Propterea, quia multimodis primordia multis
Mixta suo celant in corpore saepe parentes,
Quae patribus patres tradunt a stirpe profecta.
Inde Venus varias producit scite figaras
Majorumque refert vultus, vocesque comasque
Quandoquidem nihilo magis haec de semine certo
Fiunt, quam facies et corpora, membraque nobis.

Wie es Familienphysiognomien giebt, so giebt es auch Familientemperamente, Familiennaturelle, Familiencharaktere. Die ersten sind am meisten in die Augen fallend, und man kann ziemlich wahrscheinlich vermuten, daß die Ähnlichkeit auch für innere Ähnlichkeit bedeutsam sein werde. Diese letztere, die in der Art zu empfinden, zu urteilen, zu handeln, oft in den sonderbarsten kleinen Bewegungen und Manieren erscheint, ist nichts weniger als bloß die Wirkung des Beispiels oder der positiven Erziehung. Sie zeigt sich zuweilen lange nach dem Tode des Vaters, den der Sohn kaum gekannt, und in dem gleichwohl jener wieder aufzuleben scheint. Unerklärbar mag eine solche Forterbung von Eigenschaften sein; aber sie bleibt dennoch unleugbar.

Für den Pädagogen ist nun die Wahrnehmung solcher Ähnlichkeiten darum so wichtig, weil er die Anlage im Entstehen und in der vollen Ausbildung hier neben einander erblickt. Dies kann ihn in dem Falle beruhigen, wo er sieht, wie manche Disposition, die ihn bei dem Zögling besorgt machte, sich in dem Vater oder der Mutter geartet und veredelt hat. Sieht er hingegen die fehlerhaftesten Eigenschaften in diesen, und die frühe Ähnlichkeit der Kinder: so wird er nichts Gutes ahnden und wenigstens versuchen, desto kräftiger entgegen zu wirken, oder dem, was jetzt noch gleichgültig und unbestimmt ist, die edlere Richtung zu geben. In beider Hinsicht ist es lehrreich für ihn, wenn Eltern Bruchstücke aus ihrer Kindheits- und Jugendgeschichte (nur leider thun sie es zu oft in Gegenwart der Kinder!) erzählen, oder wenn er sie auf andern sichern Wegen erfährt.

In Lavaters physiognomischen Fragmenten, IV. Versuch S. 326 findet man einen interessanten Aufsatz „über die Ähnlichkeit der Eltern und Kinder.“ — Einige seiner Gedanken und Beobachtungen aus mannig

faltigen Erfahrungen verdienen wenigstens eine weitere Prüfung und werden hier im Auszuge mitgeteilt, um Erziehern in Familien Gelegenheit zu geben, sie mit ihren Erfahrungen zu vergleichen. Mir haben sich mehrere derselben in vielen Beispielen bewährt. Manche scheinen mir aber sehr unbestimmt und zweifelhaft.

„Wo der Vater noch so einfältig ist, die Mutter aber sehr klug, da werden die meisten Kinder der Mutter nacharten."

„Echte Güte des Vaters erzeugt größtenteils Gutmütigkeit in den Kindern." (Ist wohl bei der Mutter eben so oft der Fall).

„Die Söhne scheinen von dem guten Vater mehr den moralischen, von der weisen Mutter mehr den intellektuellen Charakter zu erben. Die Töchter erben mehr den ausgezeichneten Charakter der Mutter." (Ich zweifle).

„Wenn die Kinder ihren Eltern mit dem Fortschritt der Jahre immer zusehends der Gestalt und der Gesichtsform nach ähnlicher werden: so kann man auch in Ansehung der zunehmenden Ähnlichkeit des Charakters sicher sein."

„Gewisse Gesichtsformen der Kinder scheinen noch unentschieden zu sein, und gleichsam wankend in dem Entschlusse, ob sie sich zur väterlichen oder mütterlichen Ähnlichkeit wenden wollen. Da mögen denn freilich äußerliche Umstände, und besonders das Übergewicht der väterlichen oder mütterlichen Liebe und der nähere Umgang mit Vater oder Mutter ein großes Gewicht zur Entscheidung haben."

„Es giebt gewisse Gesichter, die sich sehr lange fortpflanzen, und andere, die gar bald wieder untergehen. — Weder die schönsten, noch die häßlichsten sind es, sondern die großen und die kleinlichen Gesichtsformen."

„Eine väterliche oder mütterliche stark gezeichnete Physiognomie verliert sich bisweilen in den unmittelbaren Kindern gänzlich, und kommt in den Kindeskindern vollkommen wieder zum Vorschein." (Dasselbe glaube ich bei Gemütsarten und bei Charakteren bemerkt zu haben).

„Unter allen Temperamenten erbt sich keines so leicht fort, als das sanguinische, und mit demselben der Leichtsinn. Wo einmal sich der Leichtsinn in eine Familie hineingepflanzt hat, da braucht es viel Arbeit und Leiden, viel Fasten und Beten, bis er wieder weg ist."

„Das melancholische Temperament des Vaters erbt sich leicht fort" (Leider nur allzu leicht; doch oft auch von beiden Eltern! Die Forterbung gehört zu den regelmäßigsten, und verdient die größeste Aufmerksamkeit bei der Wahl der Ehegatten.)

„Wenn das cholerische Temperament durch beide Eltern einmal in einer Familie ist, so kann es vielleicht Jahrhunderte werden, ehe es sich wieder temperiert. Phlegma erbt sich nicht so leicht fort."

„Nichts scheint sich aber so leicht fortzuerben, als Geschäftigkeit und Fleiß, wofern diese in der Organisation und dem Bedürfnisse Veränderungen zu bewirken ihren Grund haben." (Scheint mir anders).

Bei sehr auffallenden Unähnlichkeiten zwischen Kindern und ihren Eltern kann teils vertraute Bekanntschaft mit den Familienverhältnissen Aufklärung geben, teils sind sie Folgen der frühen Absonderung oder geheimer gänzlicher Sorglosig-

keit vieler Väter um die Erziehung ihrer Kinder. Wie oft ist dies namentlich bei Gelehrten der Fall! Ferner lehrt die Erfahrung, daß neben der durch die Abstammung entstandenen Ähnlichkeit eine andre durch moralischen Einfluß, durch lange Gewöhnung, durch die Kraft des persönlichen Eindrucks sehr häufig eintrete, wie man ja selbst von Eheleuten oft nicht ohne Grund behauptet hat, daß allmählich ihre Physiognomie etwas Ähnliches angenommen habe. — Daß sehr hochbegabte Väter oft sehr mittelmäßige, wohl gar schwachsinnige Söhne haben, erklärt sich auch daraus, daß das Außerordentliche oder doch Vorzügliche immer das Seltne ist. Auch das Ausruhen auf dem Ruhme der Väter machte viele träge. Heroum filii noxae.

c) Die Benutzung solcher Beobachtungen in der pädagogischen Praxis bedarf indes noch immer ihrer Vorsichtigkeitsregeln. Denn nichts ist doch schwerer als das Auffassen der ganzen Individualität. Sehr wahr ist, was Rehberg hierüber S. 12 seiner geistvollen Prüfung der Erziehungskunst sagt: „Gesetzt auch, der feine Beobachter wisse noch so scharf zu unterscheiden, was etwa nur Stimmung des Augenblicks ist oder auf Rechnung des kindischen Alters gesetzt werden muß, von dem, was aus den unauslöschlichen Grundsätzen des Charakters entspringt: bei vielen Menschen sind diese ersten und entscheidenden Züge nicht so scharf gezeichnet, nicht so auffallend, nichts desto weniger aber tief im Herzen vergraben, und nur um so viel unüberwindlicher. Sehr viele natürliche Anlagen aller Art aber entwickeln sich erst spät. Sie schlafen viele Jahre und zeigen sich unerwartet bei einer vielleicht geringfügigen Gelegenheit. Es war durchaus unmöglich früher nur zu vermuten, daß dieses Talent oder diese Neigung im Hinterhalte lag." —

Alles dies macht es so schwer zu bestimmen, was eigentlich an einem Menschen ist und was künftig aus ihm werden wird, wenn sich seiner Entwickelung nichts entgegensetzt.

Der praktische Erzieher wird also gleich dem praktischen Arzte sehr oft nur im Dunkeln arbeiten; wo er unentschieden ist, wird er vorsichtig versuchen, was am besten anschlägt; auch wohl einmal ein Wagestück machen, eine heroische Kur, wo schleunige Hilfe nötig ist. Wie dem Arzte das Krankenhaus, so ist das Leben unter der Jugend seine Schule, wo er in der Regel mehr lernt als aus allen Systemen; vorausgesetzt, daß er, unbefangen von Systemphilosophie, aber mit freiem philosophischem Geiste Beobachtungen anstellt und seine Methode durch jeden gelingenden oder mißlingenden Versuch fester und vollständiger macht.

Aus voller Überzeugung empfehle ich bei diesem ganzen Abschnitte die Bemerkungen, welche Heidenreich in seinem Privaterzieher in Familien, im 1. Teile S. 143 ff. über die Erforschung der Fähigkeiten und Talente, im 2. Teile S. 29—54 über die moralischen Anlagen geliefert hat. Von S. 54 an hat H. Schelle diese Arbeit nach dem Tode des Verfassers fortgesetzt.



Siebente Beilage.

Über das früheste Erwachen und die erste Bildung moralischer und religiöser Gefühle, mit besondrer Rücksicht auf die Idee Pestalozzis und seiner Schule.

(Zu § 75—78 und 116—118.)

1. Kultur des religiösen Gefühls durch die Mütter.

Nach einer neueren, vorzüglich von dem edlen Pestalozzi gefaßten Ansicht dieses Gegenstandes soll die ersten Keime der Sittlichkeit und der Religiosität nichts mehr hervorlocken und ernähren, als die Liebe der Mutter zu dem Kinde, die Liebe des Kindes zu der Mutter; denn sie könne die Gefühle der Liebe, des Danks, des Vertrauens und des Gehorsams, diese Elemente aller wahren Religion am kräftigsten anregen und entwickeln. — In dieser Vorstellung liegt etwas sehr Rührendes und Herzerhebendes. Die Phantasie kann sich kaum ein lieblicheres Bild denken, als das Bild einer frommen und verständigen Mutter, an deren Brust der Säugling nicht allein die Nahrung für sein physisches Leben, sondern eben so gut auch die Nahrung für sein innerstes geistiges Leben empfängt. Gesetzt, dies Bild wäre mehr ein Traum der Phantasie als ein Abbild der Wirklichkeit: so möchte man doch fast Bedenken tragen, die aus ihrer Täuschung zu wecken, denen der Gedanke wohlthut, das, was bisher allen noch so ernsten Bemühungen um Menschenveredlung nicht gelingen wollte, werde endlich durch die Mütter zustande gebracht werden. Indes kommt in Sachen von so großer Wichtigkeit zu viel darauf an richtig zu sehen und das Urteil nicht durch bloße Gefühle und Wünsche bestimmen zu lassen. Denn allzu sanguinische Hoffnungen, die man auf ein Mittel setzt, können auch Ursach werden, daß man Mittel versäumt, die eine längere Erfahrung bewährt hat. Da mir nun vieles von dem, was ich von der ersten Erweckung und Bildung sittlicher und religiöser Gefühle durch Mutter-

liebe in vielen neueren Schriften lese, mancher Berichtigung und Einschränkung zu bedürfen scheint: so sei das Folgende denen zur Prüfung vorgelegt, welchen es allein um Wahrheit zu thun ist.

Anm. 1. Daß die Mutter als erste und natürlichste Ernährerin, Beschützerin, Pflegerin, Erzieherin des hilflosen Kindes einen sehr großen Anteil an seiner ganzen Bildung, gewiß also auch an der sittlichen und religiösen, haben könne; daß auch viele Menschen namentlich die letztere, gerade am meisten frommen Müttern verdanken: dies liegt schon in der Natur des Verhältnisses und wird durch sehr viele Beispiele bestätigt. Wäre daher nur erst das Mittel gefunden, die Mütter der künftigen Generation zu dem Ideale zu erheben, das sie vor allen Dingen selbst erreicht haben müssen, wenn sie wohlthätig wirken sollen: so ist gar kein Zweifel, daß, wie in der körperlichen, so auch in der sittlich-religiösen Bildung alles besser stehen würde. Nur müßte man ihnen dadurch in den höheren und in den niederen Ständen zugleich die Zeit und Muße verschaffen, sich ihren Kindern wirklich mit ganzer und freier Seele ausschließend widmen zu können. Aber wie die Sache liegt, wie vielleicht der größte Teil der Mütter beschaffen ist, wie der Geist des Zeitalters gerade jetzt auch auf das weibliche Geschlecht wirkt, dürfte zunächst wenig Hilfe von dieser Seite zu hoffen sein. Auch Pestalozzi fühlt sehr wohl, daß er von den Müttern mehr verlangt, als sie gewöhnlich leisten; es wird ihm bange, wenn er mit seiner Lieblingsidee in die Welt tritt und Eltern sucht, durch welche sie realisiert werden soll. „Hingerissen — gesteht er selbst — von dem Bilde der hohen Kraft des Vaters und der Mutter, sehe ich mich umringt von einer Welt, wo ich diesen Vater und diese Mutter weit und breit umsonst suche. Die Welt, wie sie wirklich ist, liegt so schwer auf dem Menschen. Es ist allenthalben so viel Geist und Herz verwirrender, Liebe tötender, Kraft erstickender und Gefühl entheiligender Widerspruch, Anstoß und Gewalt! — Das Verderben eines so unglücklichen Geistes der Zeit erschwert nicht bloß die Möglichkeit, den Segen dieses Sinnes unter den Menschen allgemein zu machen, sondern es beengt, verwirrt und mißleitet selbst die einzelnen Privatbemühungen des häuslichen Lebens der Edelsten und Besten zu diesem Ziele.“ (S. Pestalozzis Journal für die Erziehung, Bd. 1, Heft 1, S. 83 ff.)

2. Zwar gehört die Liebe der Mutter zu ihren Kindern, besonders in dem frühesten Alter, zu den unvertilgbarsten Gefühlen in der Natur. Sie ist, als Trieb und Neigung betrachtet, in ihrer Allgemeinheit und in ihrer Stärke der Geschlechtsneigung völlig analog, sogar bei manchen Individuen noch ungleich stärker als die letztere. Sie erscheint uns in Personen, die in ihrer ganzen übrigen Natur, und besonders in ihrer sittlichen Bildung nicht das Geringste mit einander gemein haben. Die mildeste, edelste Mutter kann ihr Kind nicht heftiger an ihre Brust drücken, als man eben dies bei Müttern wahrnimmt, die in jedem andern Verhältnisse mehr den Furien, als weiblichen Wesen gleichen. Sie ist folglich hier wenig oder nichts anders als ein Instinkt, der sich auch bei Tieren in der Liebe und Pflege der Jungen oft recht rührend offenbart. Sie

ist schwächer da, wo das erste Nahrungsbedürfnis an einer fremden Brust empfangen wird, geht aber dann sehr oft in die Stellvertreterinnen über, die, wenn sie nicht sehr verdorben sind oder das eigne Kind zu nahe haben, dieses oft vergessen und versäumen, und mit ungleich mehr Affekt an dem fremden Säuglinge hangen. Auch die Liebe des Kindes zur Mutter ist nicht die Folge davon, daß es in ihrem Schoß empfangen und gebildet und unter Schmerzen geboren ist. Nicht die Gebärerin, sondern die Ernährerin ist ihm die Mutter. So lange es nur Sinn hat für die unentbehrlichste Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse, die es sich selbst nicht geben kann, der Sättigung, der Wärme, der schmerzlosen Lage: so geht im diese über alles, und der Instinkt richtet sich bloß hin nach der warmen, nährenden Brust, dem schützenden Arme, dem Schoße, wo es Ruhe findet. Es kann das erste, es kann das zweite, das dritte Jahr vorübergehen; — so lange die fremde Pflegerin das Kind nie oder nur selten mißhandelt, so steht meistenteils die Mutter auch gegen die häßlichste, unsittlichste, schmutzigste, oft sogar strengste Amme in der Neigung desselben zurück.

Man sage nicht: „das ist die Folge der verlassenen Natur! Warum nährt die Mutter nicht das Kind?“ Sie kann es oft nicht; sie soll es sogar nicht, so bald ihr Gesundheit und Kraft fehlt. — „Warum wartet sie wenigstens ihr Kind nicht?“ Wiederum, weil es ihr oft unmöglich ist; weil sie noch so viel andere Pflichten und Geschäfte hat; weil ihr Körper zu schwach ist; weil dem kaum jährigen Kinde schon ein zweites, und diesem ein drittes gefolgt ist; oder auch, weil sie auf die Arbeit gehen und Brot verdienen muß, damit sie mit dem Kinde nicht zu Grunde gehe. So ists in der Wirklichkeit! In unseren Büchern kann dies alles anders sein.*)

3. Wir wollen uns aber den besten Fall weit allgemeiner denken, als er wirklich ist; die Mutter soll gesund, kraftvoll sein; sie soll sich ihrem Kinde ganz hingeben und es eifersüchtig jeder andern Wartung und Pflege mit der völligsten Verleugnung aller eigenen Bequemlichkeit und Ruhe entziehen; sie soll auch sanft in ihrem Temperamente, höchst sittlich in ihren Gefühlen sein; es soll aus jedem Blicke nur Liebe und Wohlwollen ausströmen auf das Kind an ihrer Brust und auf ihrem Schoße: sollten durch dies alles wirklich schon die ersten Keime der Moralität und Religiosität geweckt und genährt werden? Mir scheint es

---

*) Ich verstehe nicht, was Niederer meint, wenn er behauptet: „das Zeitalter hat sich selbst nicht geehrt, das der Mutter die Fähigkeit, den Willen oder die Zeit absprach, durch den Sinn und das Handeln ihrer sich selbst aufopfernden Liebe das Gemüt des Kindes heimlich zu erregen und ihm den Blick zu öffnen in die innere Welt.“ — Der Mutter (in abstracto) hat wohl niemand dies alles absprechen wollen. Aber vielen Müttern (in concreto), und bei weitem den allermeisten Müttern, muß es so lange abgesprochen werden, als der Mangel am Tage liegt und die Mittel, ihm auch nur bei der Mehrzahl abzuhelfen, nicht erfunden sind. Was Pestalozzi im vollem schönen Ergusse seines Herzens in seinem Buch der Mütter S. 107—110 ihnen allen zuruft, das wage ich zu behaupten, können unter vielen tausend Müttern im Volk nicht zehn auch nur verstehen oder sich in ihre Sprache übersetzen.

noch immer eben so möglich, daß bei allen jenen vereinten Eigenschaften der Mutter das Kind gänzlich verdorben werden könne, wenn zu ihnen nicht noch zwei sehr wesentliche hinzukommen: die Einsicht des Verstandes und die Festigkeit des Willens. Ohne diese, selbst in erziehenden Vätern so äußerst selten vereinten Vollkommenheiten schwebt das Kind gerade durch jene instinktartige Liebe in großer Gefahr.

Worauf richtet sich doch das Wohlgefallen der allermeisten Mütter? — Auf die körperliche Bildung, die süßen Liebkosungen, die angenehmen Manieren, die gefälligen Tändeleien; ja wie oft nicht selbst auf die im ersten Ausbruch interessant erscheinenden Unarten der kleinen Lieblinge! Was wird diesen nicht verziehen oder unter nichtigem Vorwande entschuldigt! Wie vieles wächst auf, was erst in späteren Jahren ausgerottet werden soll, wo es schon tiefe Wurzeln im Herzen geschlagen haben wird! Wie viele Verwöhnungen Verweichlichungen, Charakterschwächen, wie viele selbstsüchtige Bestrebungen des Jünglings kommen allein auf die Rechnung derer, die ihn als Kind in den ersten Lebensjahren bildeten; seien es die Mütter, die Großmütter, die Tanten, die Ammen, die Wärterinnen! „Vermieden wird alles — sagt Tillich kräftig und wahr — was auf irgend eine Weise einen nachteiligen Einfluß auf das physische Wohlbefinden haben möchte; vermieden wird jede körperliche und geistige Anstrengung. Das Herz blutet der Mutter, so bald der Liebling weint. Die Mutter ist in ihres Abgottes Dienst, und dennoch ist dieser nichts anderes als ihr Spielzeug. Eigensinn heißt Unpäßlichkeit; tobende Ungezogenheit und Zügellosigkeit gilt für energische Kraft; Dummdreistigkeit heißt kindische Unbefangenheit; Schüchternheit vor jedermann unbegrenzte Zärtlichkeit gegen die Mutter.“ *)

Allein welche Reife des Verstandes, welche pädagogische Virtuosität gehört auch dazu, schon die Kinder mit einer so reinen und vernünftigen Liebe zu umfassen, die nicht bloß ihren gegenwärtigen Zustand, sondern auch ihr künftiges Sein und den Zusammenhang der gegenwärtigen Behandlung mit der künftigen Entwickelung ins Auge faßt! Was gehört dazu, sich selbst oft die große Gewalt anzuthun, um nicht zu achten auf seine Thränen und sein Geschrei; um versagen zu können; es an feste Gesetze der Ordnung zu gewöhnen; es nicht in Schutz zu nehmen, wo es unrecht hat; es nicht zu besänftigen durch Verheißungen, wenn andere mit Fug und Recht gescholten haben! Das alles wird gegen junge Kinder dem Vater oft schwer; wie darf man denn hoffen, daß unter den Müttern, die nicht selten kaum aufgeblüht, im achtzehnten, neunzehnten Jahr zu dem ernsten Berufe der Mutter bestimmt werden, eine erziehende Weisheit allgemein werden könne, die nur die Frucht reifen Nachdenkens und mannigfaltiger Erfahrung sein, und von den niederen Volksklassen nach ihrer

*) Man vergleiche den ganzen sehr lesenswerten Aufsatz: Von der Entstehung und Ausbildung der Mutterliebe und ihrem Einfluß auf die Entwickelung des Kindes; in den Beiträgen zur Erziehungskunst, 2. Band 1. Heft.

ganzen Lage fast gar nicht erwartet werden kann? Es giebt — und ich selbst kannte Ausnahmen und sah

reife Weisheit in der Jahre Lenz.

Aber das werden, glaub' ich, immer Ausnahmen bleiben, ob wir wohl in der weiblichen Erziehung unablässig dahin streben müssen, daß es aufhöre, Ausnahme zu sein.

Es sollen übrigens diese Bemerkungen bloß zeigen, daß die Kinderliebe, welche die Natur in das weibliche Herz (oft sogar bei solchen, die nie Mütter waren) gepflanzt hat, in ihrer gewöhnlichen Erscheinung zwar als die Schützerin des hilflosen Wesens bei seinem Eintritt in die Welt, aber keineswegs als Pflegerin des moralischen Gefühls betrachtet werden könne, indem sie eben so leicht zum Verderbnis desselben führen kann. Auf der anderen Seite ist der Schade, den die mütterliche Verziehung stiftet, auch nicht so groß und unheilbar, als er zuweilen gedacht wird. Ich kenne eine große Menge Jünglinge und Jungfrauen, welche in ihren Kinderjahren gar sehr verzogen wurden, daher im höchsten Grade eigensinnig und herrisch waren, ohne daß nach ihrer weiteren Ausbildung die Spuren hiervon bemerkbar geblieben wären. Von sehr vielen Fehlern bringt den Zögling die reifende Vernunft zurück, und es geht damit, wie mit so manchen körperlichen Gebrechen: „er wächst sie aus". Andere vertilgt die Notwendigkeit und der Widerstand, welchen er im Leben findet. Oft heilt ihn die Mutter selbst, die nun mit einem jüngeren Liebling beschäftigt, dem heranwachsenden strenger wird, da sie wohl einsieht, daß es hohe Zeit sei, den Ernst und die Strenge neben die Liebe zu stellen. Doch je früher die Liebe vernünftig wird, desto besser.

4. Man sagt ferner, und so drücken sich Niederer, Grunert, Ewald u. a. in ihren Schriften über die Pestalozzische Lehrart aus: „Liebe, Vertrauen und Dank werde durch jene mütterliche Zärtlichkeit am besten geweckt und gepflegt, und dies gerade seien die drei Elemente der Organisation eines Gemüts, in welchem Sittlichkeit und Religion emporkommen sollen". Von der Religion kann dies zugegeben werden. Aber das Wesen der Sittlichkeit können diese Elemente noch nicht vollständig darstellen.

Liebe erweckt allerdings Zuneigung und Gegenliebe. Aber diese kann im höchsten Grade momentan und eigennützig sein, und ist es so sehr, daß die sterbende Mutter am zweiten Tage vergessen ist, so bald das Kind nur eine Nacht in dem Arme der neuen Pflegerin eben so warm und sanft geschlafen hat, eben so gut genährt wird. Auch kann eine weiche Mutterliebe sehr leicht Neid und Eifersucht erzeugen, wenn sich die Mutter dem Lieblinge ganz hingiebt, und ihn durch Liebkosungen verwöhnt. „Wer der Mutter lieb ist," sagt zwar Pestalozzi, „der ist auch dem Kinde lieb; wer der Mutter in die Arme fällt, dem fällt es auch in die Arme; wen die Mutter küßt, den küßt es auch. Der Keim der Menschenliebe, der Keim der Bruderliebe ist in ihm entfaltet". Allein sehr oft sah ich gerade das Gegenteil, ich sah ungebärdig schreiende Kinder, wenn die Mutter ein fremdes liebkoste.

Das Vertrauen wird durch das Gefühl der Hilflosigkeit und durch oft erfahrne Bereitwilligkeit erzeugt. Zu große Bereitwilligkeit hat aber auch sehr oft die Folge, daß jede noch so notwendige Verweigerung mit Unwillen und Trotz erwidert, was erbeten werden sollte, mit Ungestüm gefordert, befohlen, die verweigernde Mutter wohl gar geschlagen wird.

Dankbarkeit ist nach meinen Beobachtungen recht eigentlich das Erzeugnis der Reflexion und eine der seltenen Erscheinungen in der Kindernatur. Vergißt doch der Erwachsene und selbst der bessere Mensch so leicht in der Fülle seiner Freude über ein Glück, an den Urheber desselben zu denken; und nichts wird in der Welt häufiger aufgeschoben als der Dank. Die Kinder aber sind ohne Ausnahme die größten Egoisten. So muß es auch wohl sein, um den Trieb der Selbsterhaltung, der zur Selbstthätigkeit, der eigentlichen Bestimmung des Menschen, führt, recht tief zu begründen. Die Uneigennützigkeit der Mütter, meint man, würde ihnen die ersten Begriffe von freiwilliger Entsagung und Unterordnung des Eigennutzes beibringen. Glauben denn aber Kinder an die Uneigennützigkeit der Mütter? Ja, wecken denn aber die meisten Mütter selbst jenen Glauben in den Kindern? Erbitten, erflehen sie sich nicht alles, was diese ohnedies thun sollen, oft sogar den Kuß, als eine Gefälligkeit, als ein Geschenk? Stehen sie nicht fast in einem steten Tauschhandel von Diensten und Gegendiensten? Sieht man nicht ferner Kinder die herrlichsten Geschenke hinnehmen, sich auch wohl jubelnd über sie freuen, dann allen, die in ihrer Nähe sind, und endlich dem Geber zuletzt in die Arme fallen; und dies vielleicht nur aus Freude über ihren Besitz, ohne daß der eigentliche Dank aus dem Herzen auf die Lippe kam, bis sie endlich durch das oft gehörte „Bedanke dich doch!“ die Form beobachten lernten? Nein — erwartet und fordert nicht Dank von Unmündigen! Ihnen, meinen sie, gehöre die Welt, und ihr selbst seid in ihren Augen bloß um ihretwillen da. Wenn erst die Reflexion in ihre Seele an die Stelle der bloßen Empfindung tritt; wenn die Überlegung sie nach und nach über ihr wahres Verhältnis aufklärt; wenn die vernünftige Liebe von der sinnlichen Zuneigung geschieden wird; wenn der Geist sein wahres Wohl und seine wahren Wohlthäter erkennen lernt: dann erst wird die Dankbarkeit die Seele erfüllen; wird späte Rührung das Herz bei dem Gedanken an alle die Aufopferungen der Mütter ergreifen, die ihnen vormals das Kind und der Knabe gleich Schuldigkeiten abtrotzte. Aber dann wird auch eben so oft geheime Unzufriedenheit bei der Erinnerung an die Schwächen und Verkehrtheiten erwachen, wozu eine blinde Mutterliebe geführt, und welche die wahre Charakterbildung verspätet haben.

Liebe, Vertrauen und Dank mag man die Elemente der Religiosität nennen, da das Verhältnis der Kinder zu den Eltern das schönste und wahrste Symbol des Verhältnisses zu dem Vater aller Wesen, zu Gott ist. Die Sittlichkeit aber erscheint vielmehr in dem Sinne für Recht und Pflicht, in der Beherrschung seiner selbst, in der Unterwerfung der Neigung unter die Vernunft, in dem Wohlgefallen an Harmonie und an dem Wohlsein aller empfindenden Wesen.

5. Kann aber, wird man weiter fragen, nicht wiederum die Mutter den

Sinn auch für dieses alles am besten wecken und nähren? Ich antworte: allerdings, und wenn es auch nicht gerade die Mutter ist, so können es alle die Personen, welche das Kind von seiner ersten Entwickelung an am meisten um sich haben. Gerade diese können jeden Augenblick benutzen; von diesen wird durch unmerkliche Nachahmung alles am ersten angenommen. Wenn sie also nicht bloß zärtlich liebende, wenn sie selbst sittlich gute und kindlich fromme Erzieherinnen sind: so wird auch ihr ganzes Betragen, ihr Handeln und Dulden, ihr Reden und Schweigen, die Harmonie ihrer Äußerungen über alles, was um sie her vorgeht, wie ein befruchtender Same in das Herz, welches die Natur selbst für das Sittliche und Religiöse urbar gemacht hat, fallen, sicherer aufgehen und tiefer wurzeln, als wenn dies erst dann geschieht, wenn schon eine verdorbene Gesellschaft des Unkrautes so viel hineinwarf, daß das Bessere weder Boden noch Kraft findet, frei und fröhlich empor zu wachsen.

Wie ist nun aber auf junge Gemüter zu wirken? — Nur durch Wort und That teilen sich die Geister einander mit. Lehre und Beispiel sind daher die einzigen gedenkbaren Mittel sittlicher und religiöser Bildung. Die Belehrung führt stufenweise zur Einsicht in die ewigen Gesetze sittlicher Naturen und bringt zum Bewußtsein, was das Vernunftwesen durch Freiheit sein soll und sein kann. Die Erkenntnis bekommt Kraft über den Willen, wenn das Anschauen dieser Kraft es in andern gewiß macht, daß man vermag, was man ernstlich will. Man wird verzagt neben Verzagten, mutig neben Mutigen. Darum ist es allerdings so wichtig, in welcher Gesellschaft Kinder ihre erste Periode durchleben. Es kann in der zweiten manches, aber vielleicht nie alles, was zu jener schon verdorben ward, verbessert werden.

Ein System, eine planmäßige Ordnung, wie etwa bei der schulmäßigen Verstandesbildung, ist hier nicht zu befolgen. Die Übungen des moralischen und religiösen Sinnes an eine gewisse Reihenfolge binden und sich gleichsam ein fortschreitendes Schema entwerfen, wäre ein wahrer Mißgriff. An allem, was in die Sphäre des Kindes eingreift, übe und bilde man das Sittliche und Religiöse im Kinde*). Die Gelegenheit zu dieser oder jener Tugend benutzen, ist die wahre Weisheit; ob sie eben im ausgesonnenen Typus an der Reihe ist, ist ganz gleichgiltig. So erzieht und stärkt die Natur ihre Pflanzen bald durch Regen, bald durch Tau, bald durch einen milden Sonnenstrahl; dann wieder durch Schatten und Kühle, auch wohl durch Wind und Sturm, der sie niederbeugt bis zur Erde, damit die Wurzel sich fester in ihrem Boden verschlinge; aber jede auf andere Art, in anderer Ordnung, obwohl durch jegliche Einwirkung hinstrebend zu einem Zwecke. Sie wirkte nicht gerade in derselben Reihenfolge auf die eine, wie auf die andere; dennoch konnte jede gedeihen.

6. Pestalozzi schlägt vor, die erste Hinweisung auf Gott von seiten der

*) „Wenn in die Natur das Große hereintritt, der Sturm; der Donner, der Sternenhimmel, der Tod: so sprecht das Wort Gott vor dem Kinde aus. Ein hohes Unglück, ein hohes Glück, eine große Übelthat, eine Edelthat sind Baustätten einer wandernden Kinderkirche." J. P. Pauls Levana, Bd. 1, S. 139.

Mutter an den Moment zu knüpfen, wo das Kind zuerst leise ahnde: „Du bedarfst der Mutter nicht mehr.“ Mir scheint dies in aller Hinsicht der unglücklichste Zeitpunkt. Fällt dergleichen ja dem Kinde ein, so ists wohl nur in Augenblicken des Trotzes oder einer gefühllosen Kälte, also in den unbequemsten für religiöse Eindrücke. Aber das Kind entwickelt wohl überhaupt diesen Gedanken eben so wenig zu deutlichen Vorstellungen, als den entgegengesetzten; „du bedarfst der Mutter.“ Überdies ist es weit naturgemäßer, das Kind durch die Erinnerung an Wohlthaten, die wir alle aus einer unsichtbaren Hand täglich empfangen, und an einen Heiligen, der alles weiß, was man thut, das Böse wie das Gute, zu der Ahndung eines unsichtbaren Wesens zu erheben, als durch das Bedürfnis. Denn der Frohsinn und das Gewissen, das sich so früh regt, und selbst eine Art von innerer Religiosität ist, kommen jenen Lehren willig entgegen*). Im Gefühle des Bedürfnisses hilft es sich entweder selbst, wo es kann, und geht furchtlos dem unbekannten Leben entgegen; oder es sucht bei fremden Menschen Hilfe, so lange es diese kennt. In großer Not aber (denn auch Kinder haben zuweilen ihre große Not) flüchtet es, früh bekannt mit einer höchsten Macht und Liebe, von selbst zu dem unsichtbaren Helfer; nicht weil es der Mutter nicht mehr bedarf, sondern weil alles Menschliche ihm zu schwach zur Hilfe dünkt. So ist manches Gebet der Kinder unter heißen Thränen zum Himmel gestiegen, wenn Furcht, Verlegenheit und Trauer ihre Seele ergriffen hatten. Spottet dieser Kindereinfalt nicht! Es ist ihre Religion, ihr erstes Hinaufstreben zu dem Unendlichen; ein Bedürfnis, das sie dem Wesentlichsten nach mit dem gebildetsten Menschen gemein haben**).

---

*) Vergl. Wolkes Anweisung, wie Kinder und Stumme zum Verstehen und Sprechen zu bringen sind (Leipzig 1804), S. 199 Anm. und 202 Anm., und Dessen kurze Erziehungslehre (Leipz. 1805) S. 155—173.

**) Im obigen Sinn muß ich dem beistimmen, was Schwarz hierüber bemerkt hat: „Der Knabe und das Mädchen haben schon ihre Momente der Andacht. Diese sind aber nicht gerade jene Stunde, worin sie ihre Kenntnisse der Religionslehre lernen oder aufsagen; obschon das zugleich eine Stunde der Andacht sein sollte; noch weniger da, wo man sie mit Zweifeln und Spekulationen über diese Lehre sich unterhalten läßt und diese zum Gegenstande der Reflexion macht, welche noch nicht einmal dem Jünglingsalter zugänglich scheint. Aber zu Zeiten, gewöhnlich unbemerkt, wird das Kind, etwa nach einer gelungenen Arbeit, von einer süßen Empfindung durchströmt werden, wobei ihm ist, als müsse es sich zu einem unsichtbaren Wesen hinwenden; ein andermal wird es einen ganz besonders getrosten Mut empfinden, oder die Lage seiner Eltern wird ihm an das Herz gehen, und sein Herz wird im Stillen bei einer höheren Macht Hilfe für sie suchen; oder es trägt im Gebete seinem himmlischen Vater sein kindliches Anliegen ernstlich vor; oder, es sei nun bei dem Anblick der Natur, oder in einer sonst erregten Stimmung, es erwacht eine eigene wehmütige Sehnsucht in ihm, und es weiß nicht, wo und wie ihm diese werde gestillt werden; oder es hebt seine Augen etwa nach dem blauen Himmel, oder der sternbesäeten Ferne: und ein neues Gefühl ergreift mächtig seine Brust“ u. s. w. S. Studien, herausgegeben von Daub und Creutzer (Frankfurt und Heidelberg 1805) B. 1, S. 210 f.

2. Einfluß der Unterrichtsmethode auf Charakterbildung.

Auch von der Methode, nach welcher die Erkenntniskräfte geübt werden, erwartet man einen bedeutenden Einfluß auf das Sittliche im Kinde. Dies ist im weiteren Sinne auch gewiß sehr gegründet. In einer Schule, wo eine recht planmäßig durchgeführte Lehrart herrscht, wo aller Unterricht mit Ernst und Eifer erteilt und jeder Schüler in das Interesse desselben gezogen wird, herrscht auch gewiß Ordnung und gute Sitte; so wie die Disziplin allezeit mit dem Fleiße und der Arbeitsamkeit zugleich verfällt. Herrschend gewordene Liebe zu allem, was verständig und klug macht, reger Wetteifer sich durch Kenntnisse vor andern auszuzeichnen, (didicisse fideliter artes) besteht nicht leicht mit niedrigen Neigungen und läßt den Menschen selten ganz sinken, (emollit mores nec finit esse feros). Dennoch ist auch hier manches behauptet worden, was Berichtigung und Einschränkung nötig macht.

Anm. Zu diesen Behauptungen gehört die Verwechselung solcher Eigenschaften, die ihrer Natur und ihrem Objekte nach ganz verschieden sind. Es ist doch eine unleugbare *καταβασις εις αλλο γενος*, wenn man z. B. von der Methode, welche die Pestalozzische Schule zur Erkenntnis der Maß- und der Zahlverhältnisse für die richtigste hält, nicht etwa bloß erwartet, daß sie die Aufmerksamkeit und Besonnenheit übe, was allerdings auch moralisch nützlich ist; sondern daß sie sogar unmittelbar die Sittlichkeit befördern werde. „Ist nicht, sagt Schwarz, in der Tiefe unseres Gemüts das Vermögen, Maß zu setzen, mit dem moralischen Vermögen Eins? Denn was ist dieses anders, als ein selbstthätiges Maßsetzen für sich selbst? Wird nun dieses Vermögen an den sinnlichen Gegenständen so geübt, so kann es nicht fehlen, es muß auf die Beurteilung der Handlungsweise einen mächtigen geheimen Einfluß haben. Der Mensch, welcher gewohnt ist, alles nach Stab und Schnur abzumessen, muß auch diese an das Thun und Lassen der Menschen anlegen; und kann sein Auge nichts Schiefes oder Verhältniswidriges vertragen, so muß ihm auch, was in dem Betragen gegen Sitte und Gesetz ist, sogleich widrig auffallen. Er müßte sehr gewissenlos sein, wenn er dann den Anblick des Unmoralischen an sich selbst dulden könnte*)." — Nicht zu gedenken, daß es bei den Übungen in der Anschauung der Maßverhältnisse nicht sowohl auf ein Maß setzen, Maß halten, sondern auf ein Messen ankommt: was hat wohl das physische Maß, was hat überhaupt das, was nur im Raum und in der Zeit gedacht werden kann, für eine Analogie mit dem, was über alle Raum- und Zeitverhältnisse erhaben ist? Freilich reden wir wohl, um übersinnliche Gegenstände zu bezeichnen, aus Armut an Worten auch von einem Ebenmaß in den menschlichen Handlungen; aber wer möchte behaupten, daß die Fertigkeit des Auges, Größen zu beurteilen, Abweichungen zu bemerken, das Symmetrische von dem Unsymmetrischen zu unterscheiden, auch nur den geringsten Anteil an der richtigen Beurteilung morali-

*) S. Pestalozzis Methode und ihre Anwendung in Volksschulen. Von C. H. C. Schwarz, (Bremen 1805) S. 10.

scher Gegenstände haben könne? Alle Formen und Ausdehnungen, auch die Bahnen der Erde und Sonne, kann der Mathematiker messen und berechnen; aber so mißt man nicht Begriffe, Gesinnungen und Handlungen. Das Recht und die Pflicht haben auch ihre Regel; aber Schnur und Stab haben nichts mit dieser Regel gemein. Die größten Mathematiker waren zuweilen ohne allen Sinn für sittliches Gleichmaß; nicht einmal in ihrer äußeren Umgebung erblickte man eine Spur des Geistes der Ordnung und Regelmäßigkeit. Die größten Rechenmeister machten ihre eigne Rechnung sehr oft ohne den Wirt. Unzählige Reiche und Vornehme sind bei dem feinsten Takt für alle Verhältnisse, bei der stärksten Abneigung vor allem Schiefen und Unebnen in ihren Wohnungen, Gärten und Anlagen doch daneben ohne alle moralische Grundsätze; und wer von einer allgemeinen Regel des Rechts spricht, erscheint ihnen als ein Thor. Und doch grenzt das Gebiet der Ästhetik noch weit näher an das Gebiet der Moral, welche mit dem mathematischen Wissen sich nicht von fern berührt.

Es kann allerdings geschehen, daß die, welche durch angestrengte Übung des Verstandes und eine aus Selbstbeherrschung hervorgehende, beständige Richtung desselben auf bestimmte Objekte der Anschauung sich überall an eine feste Regel gewöhnt haben, sich auch durch eine vortreffliche moralische Natur, durch schöne Einfalt des Herzens und Sinnes auszeichnen; nur soll man sich hüten, da einen inneren Zusammenhang anzunehmen, wo ganz andere Ursachen dem Zusammentreffen zum Grunde liegen.

Die Ideen Pestalozzis über die sittliche und religiöse Bildung sind ausführlicher dargestellt 1. von ihm selbst in den Schriften: Lienhard und Gertrud; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (im letzten Abschnitte) und in den freimütigen Aufforderungen und Vorschlägen zur Veredlung des Schul- und Erziehungswesens (Leipzig 1800); 2. von Ewald in seinem Geiste der Pestalozz. Bildungsmethode (Bremen 1805) S. 125 ff. und in Dessen Vorlesungen über die Erziehungslehre rc. Tl. 2, S. 182—221; von Ziegenbein in seinen Schulschriften über weibliche Erziehung und Bildung (Blankenb. 1809) S. 114 ff.; von Türk in den Briefen aus München-Buchsee, S. 95—122. Außerdem findet man auch in Schwarzes oben angeführter Abhandl.: Religion, eine Sache der Erziehung (in den Studien, B. 1, S. 174 ff.), und in der Vorrede zu Geßners Religionslehre für die zartere Jugend (Winterth. 1803) hierher gehörige treffende Bemerkungen. Nicht minder verdienen verglichen und geprüft zu werden eines ungenannten geistvollen Verfassers: Bruchstücke zur Menschen- und Erziehungskunde, 12 Hefte, Frankf. a. M. 1810—1811. Wer eine Erläuterung der Pestalozzischen Ideen nach den neueren Ansichten der Religionslehre, welche Fichte in seiner Anweisung zum seligen Leben darlegt, wünscht, der lese und prüfe einen Aufsatz von Lehmus in Schuberoffs N. Journ., Jahrg. I. B. 2. St. 3, besonders S. 321 ff. Man vergl. hiermit das Litterarische oben bei § 75—78 und 116—118.

Achte Beilage.

Über die Bildung des Schönheitssinnes und ästhetischer Sitten.

(Zu § 67—71. 79—83.)

Die Grundlinien zu dem, was man sowohl im weiteren als engeren Sinne ästhetische Erziehung und Bildung des Geschmacks durch Unterricht nennen kann, sind in den obigen Stellen entworfen. Ich glaube nicht, daß ein wesentlicher Punkt übergangen ist. Auch würde kein Verhältnis der Teile einer Schrift, die nur Grundsätze für alle Zwecke der Erziehung und des Unterrichts zu weiterer Prüfung der Sachkundigen aufstellen soll, statt finden; wenn sie, wie ein Beurteiler verlangte, zu einer Abhandlung über das Schöne und Erhabene, oder einer Aufzählung aller der Geisteswerke, welche zur Beförderung des Geschmacks vorzüglich geeignet sind, anwüchse. Einige Nachträge dürften aber nicht überflüssig sein, um das kurz Angedeutete zu erläutern und praktische Erzieher auf einige Punkte noch aufmerksamer zu machen.

1. Beschränkung der ästhetischen Bildung auf gewisse Klassen.

Eine sehr große Klasse von Menschen ist durch eine harte Notwendigkeit darauf beschränkt, der Gesellschaft bloß durch körperliche Kräfte und Anstrengungen nützlich zu werden. Schon dies bringt es mit sich, daß die Bildung des Schönheitssinnes und Geschmacks und die Erziehung zu ästhetischen Sitten nicht zu den allgemeinen Tendenzen der Pädagogik gerechnet werden kann. Wir teilen zwar die Menschen nicht wie die Alten in Sklaven und Freie. Jede erleuchtete und humane Regierung arbeitet vielmehr dahin, daß das, was auch in unsern Verfassungen noch die Spuren einer despotischen Herabwürdigung natürlich gleich und frei geborner Menschen an sich trägt, immer mehr verschwinde. Dennoch sieht jeder ein, der nicht von einem philanthropischen Schwindel ergriffen ist, mit welcher Überlegung und Vorsicht man an der Kultur derer arbeiten müsse, denen man doch einmal mit ihrer Ausbildung nicht zugleich eine Lage verschaffen oder verbürgen kann, welche mit einer höheren Bildung in dem gehörigen Verhältnisse stände. Je mehr er in der Wirk-

lichkeit und unter den unteren Volksklassen selbst lebend den Gang und Drang des Menschenlebens kennt, wohl wissend, wie selbst den höchsten Produkten geistiger Kultur ein unendlicher Aufwand bloß physischer Kräfte vorangehen muß; desto mehr überzeugt er sich, daß für Millionen Menschen die moralische Kultur zunächst die wünschenswürdigste sei und selbst diese mehr, so fern sie von einem richtigen sittlichen Gefühl, als von einer höheren Aufklärung des Verstandes ausgeht.

2. Anfangspunkte der ästhetischen Bildung. Reinlichkeit.

Mit dieser Art von moralischen Kultur hängt in der sinnlichen Erscheinung nichts so nahe zusammen, als der Sinn für Reinlichkeit; und wer die rohen fast tierischen Menschen nur erst bis zu diesem Sinne gebracht hat, der hat sie in der That schon auf die erste für sie geeignete Stufe ästhetischer Bildung gehoben. Reinlichkeit darf als ihr Anfangspunkt betrachtet werden. Gerade sie, in der Verbindung mit der höchsten Einfachheit der Sitten und der Umgebung ist das, was an Menschen, welchen das Los fiel, auf einer niederen Stufe zu stehen, auch dem gebildetsten Geschmack am meisten gefallen muß. Was darüber hinausgeht gleicht geborgten Purpurstreifen, die nicht dahin gehören, oder einem eiteln Putze, hinter welchem sich die Armseligkeit kleinlich verstecken will. Man sollte daher auch in allen Anstalten zur Bildung dieser Klasse den Charakter ihrer Bestimmung vorwalten lassen. Es ist nicht wohlgethan, aus Armenschulen oder gar aus Zuchthäusern Prachtgebäude zu machen; und die Werke der schönen Kunst sollte man vielmehr von ihnen entfernen, als sie an so unrechtem Orte aufstellen. Das Streben nach eitlem Luxus kann man wohl dadurch wecken; aber den Geschmack wird man nimmer dadurch bilden, da alles Übrige so wenig die Hand bietet. Was soll auch der Pflüger, der Taglöhner, der Hirte, der kleine Handwerker mit diesem Geschmacke? Solche Kultur könnte nur dienen ihm seinen Zustand zu verleiden. Hat man doch selbst Ursach sehr zu bezweifeln, daß den unmittelbaren Lehrern dieser Volksklasse die höhere Geschmackskultur, worauf es sogar manche Schulmeisterseminarien anlegen sollen, zuträglich sei. Sie entfernt sie zu weit von denen, unter welchen und mit welchen sie einst zu leben haben, und versucht sie, entweder die ihnen anvertraute Jugend über ihre Sphäre hinaus zu führen, oder sie zu verbilden und gerade von den wichtigsten Seiten zu vernachlässigen. Hiervon wird in dem Abschnitt von den Landschulen und ihren Lehrerseminarien weiter die Rede sein.

Anmerk. In Grönland unterscheiden sich die, welche durch die Missionarien Unterricht in der Religion bekommen haben, auch dadurch, daß sie aus dem schrecklichen Schmutz ihrer gewohnten fast tierischen Lebensweise in einen Zustand der Reinlichkeit übergehen. Zwar sind viele Tiere reinlicher als viele Menschen.

Doch gerade, weil bei jenen nur der Instinkt vorwaltet, fehlt dem Menschen eben so viel an ausgebildeter Humanität, als ihm an Sinn für diese Tugend fehlt.

Treffend heißt es daher in Fichtes Reden an die deutsche Nation Seite 35 ff.: „So wie das an Reinlichkeit und Ordnung gewöhnte äußere Auge durch einen Fleck, der ja unmittelbar dem Leibe keinen Schmerz zufügt, oder durch Anblick verworren durch einander liegender Gegenstände dennoch gepeinigt und geängstigt wird wie vom unmittelbaren Schmerze, indes der des Schmutzes und der Unordnung Gewohnte sich in derselben recht wohl befindet: eben so kann auch das innere geistige Auge des Menschen so gewöhnt und gebildet werden, daß der bloße Anblick eines unwürdigen und ehrlosen Daseins seiner selbst und seines verbrüderten Stammes, ohne Rücksicht auf das, was davon für sein sinnliches Dasein zu hoffen oder zu fürchten sei, ihm innig weh thue, und daß dieser Schmerz dem Besitzer eines solchen Auges, abermals ganz unabhängig von sinnlicher Furcht oder Hoffnung, keine Ruhe lasse, bis er, so viel an ihm ist, den ihm mißfälligen Zustand aufgehoben und den, der ihm allein gefallen kann, an seine Stelle gesetzt habe."

Man vergl. noch Heerens Ideen über Politik, Tl. I. S. 377 ff.; ferner die Bemerkungen über den Wert der Reinlichkeit in Markards Reise durch die französische Schweiz und Italien, S. 169 ff., und die von Petri in der pädag. Bibliothek, 1802. II. S. 107 ff., so wie die oben § 139, 3. a. angeführten Schriften. — Schmids Encyklop. VII. 1. Artikel.

3. Höhere ästhetische Bildung negativ und positiv betrachtet.

Ganz etwas anderes ists in der Erziehung derer, welche, sei es nun durch den Zufall ihrer Geburt, oder Wahl und glückliche Umstände bestimmt werden, den Höhergebildeten anzugehören. Daß neben der moralischen Ausbildung eine vorzügliche Sorgfalt auf ihre intellektuelle gewendet werden müsse, bezweifeln höchstens noch die, welche in Geburt und Reichtum den Ersatz jedes andern Mangels finden. Man giebt auch wohl zu, daß eine gewisse Geschmacksbildung und Verfeinerung dem nicht fehlen dürfe, der von sich rühmt, daß er wohl erzogen sei. Aber größtenteils wird darunter nichts als eine oberflächliche Kenntnis der neuesten schönen Litteratur, Belesenheit in Modejournalen oder Bekanntschaft mit der Mode, modisches Wohlgefallen an allerlei Kunstwerken und eine gewisse Eleganz im Anzuge, in Sitten, Umgebungen und gesellschaftlichem Verkehr gerechnet. Um dies alles, und dadurch zugleich den Ruf eines gebildeten Geschmacks zu erlangen, ist aber in der That nichts nötig als ein Leben unter Menschen, die einige Fertigkeit darin besitzen; ein Nachahmen ihrer Urteile und Gewohnheiten; eine Teilnahme an Vergnügungen und Beschäftigungen, welche man zum guten Tone zu rechnen pflegt.

Wenn die ästhetische Bildung, welche auf den Sinn für das Schöne berechnet ist, sich kein höheres Ziel zu setzen hätte, so dürfte der Erzieher äußerst wenig thun. Nur da, wo in einer Familie oder einer Schule noch gar kein Sinn für dies alles wäre, würde er einige Anstalten treffen müssen. In den gewöhnlichen Fällen darf er aber nur die Gesellschaft sorgen lassen. Seine Zöglinge werden zeitig genug, auch ohne Modejournale, mit dem, was gerade in dem Reiche des Geschmacks an der Ordnung des Tages ist, bekannt werden; ja mancher von ihnen wird auf dieser Bahn Fortschritte machen, die mit seinen übrigen in gar keinem Verhältnis stehen. Aber wer möchte dies für den echten Sinn für das Schöne, für den Geschmack halten, welcher sich der ganzen Art zu empfinden und zu handeln, mitteilen und bis in das Alter erhalten soll, wo man auf die sogenannte Schöngeisterei und die Modethorheiten, wenn nicht verachtend, doch eben so entfremdet zurück zu blicken pflegt, als auf die Spielwerke seiner Kindheit und Jugend?

Es giebt aber, wie einen höheren Sinn für das Schöne in der Natur, in der Kunst, in dem Leben, so auch eine höhere ästhetische Bildung, der ihre echten Schüler nie wieder untreu werden können, wenn sie dieselbe auf die rechte Art empfangen haben. Wem sie fehlt, der kann ein sehr gelehrter, sehr kenntnisreicher, sehr geschickter, sehr brauchbarer Mann, auch höchst moralisch und eben daher höchst achtungswürdig werden; der Staat kann ihn einst ehren und belohnen, weil er gerade das besitzt, was zu dem Amte, in das er eingeengt werden soll, das einzige Notwendige ist: Geschäftsgeist, Gedächtnis, Ordnung, Strenge, tabellarischen Verstand, positives Wissen. Man wird ihn vielleicht seiner Beschränktheit wegen andern vorziehen, hoffend, daß er sich weniger zerstreuen werde: nur die Erziehung darf nicht sagen, daß sie ihn vollendet habe; denn es fehlt ihm etwas sehr Bedeutendes; bedeutend für die Art seines äußeren Lebens und Wirkens, bedeutend für sein inneres Leben und Genießen.

4. Verhältnis der Geschmackskultur zu der intellektuellen Ausbildung.

„Aber — kann man einwenden — wird nicht das, was doch so genau mit den unteren Seelenvermögen, der Einbildungskraft selbst zusammenhängt, den höheren nachteilig werden? Wird nicht zuvörderst die Kultur des Verstandes und der Vernunft darunter leiden, wenn es schon die frühere Erziehung darauf anlegen soll, den Geschmack an dem, was den Sinnen gefällt und die Phantasie angenehm beschäftigt, zu nähren*)? Sehen wir nicht in der Erfahrung, daß junge Leute, die

*) „Die Phantasie — bemerkt ein der Wissenschaft zu früh entrissener Psychologe sehr wahr — wird unstät lebhaft in solchen Kindern, welche auf der einen Seite durch Genüsse überreizt, auf der andern diese Genüsse nicht mit Mühe

einen frühen Hang zu dergleichen haben, in weit wichtigern Dingen zurück bleiben, und daß ihnen gemeiniglich die Gründlichkeit fehlt, die allem Wissen den Wert giebt? Sehen wir nicht auch in reiferen Jahren, daß die Neigung für Belletristerei, die sich als Geschmacksbildung ankündigt, für die ernsteren Geschäfte des Lebens unbrauchbar macht und zugleich Lust und Liebe ertötet, weil die strenge Arbeit und das Ausdauern bei Gegenständen ohne Reiz mit den leichteren Spielen der Phantasie in einem so starken Kontraste steht? Es war daher wohl ganz vernünftig, wenn man in vorigen Zeiten alle Lesereien dieser Art von der Jugend entfernte und sie namentlich auf gelehrten Schulen als verbotene Ware betrachtete. Seitdem man von dieser Strenge nachgelassen hat, scheint wenigstens das gründliche Wissen nicht gewonnen zu haben." — Der Einwurf wäre bedeutend, wenn er gegründet wäre. Aber er trifft nur das Fehlerhafte in der Geschmacksbildung. Sie selbst ist nicht nur mit dem rechten Sinn für alles Wissenschaftliche und selbst dem ersten Erlernen und Treiben desselben, sondern auch mit dem praktischen Verstande für den bürgerlichen Beruf und das tägliche Leben sehr wohl vereinbar und zugleich in beiden Fällen veredelnd.

Anmerk. 1. Die Erwerbung, Erweiterung und stete Berichtigung unserer Erkenntnisse, worauf es die intellektuelle Erziehung und aller Unterricht anlegen soll, hat allerdings nur so weit etwas mit der Einbildungskraft und den Sinnen zu thun, als diese als Dienerinnen den Stoff herbeiführen, an welchem sich der Verstand üben soll. Wo es daher auf Darstellung des Wahren und Realen ankommt, da darf auch die Sache nie der Einkleidung aufgeopfert, oder der sinnliche Reiz so verstärkt werden, daß die Thätigkeit des Verstandes dabei leide und in angenehme Empfindung aufgelöst werde. In sofern war es in der That nicht überlegt, wenn viele unserer Jugendschriftsteller, selbst in Unterrichtsschriften alles durch die angenehme Einkleidung erreichen wollten, und die Rückkehr zu der Strenge der alten Methode ist ein wahrer Gewinn. Auch das Bestreben, in welches angehende Lehrer von mittelmäßigen Kenntnissen, aber einer gewissen Fülle des Ausdrucks so leicht verfallen, bei jedem Unterricht durch einen schönen Vortrag Eindruck zu machen, würde mit Recht getadelt werden.

Dieser Meinung war auch Schiller in seinem für jeden Jugendlehrer höchst instruktiven Aufsatz: über die Grenzen des Schönen im Vortrage philosophischer Wahrheiten. „Ich halte es — sagt er — für schädlich, wenn

---

erwerben durften; welche nie recht und ganz anschauen, alles nur vor ihren trunken gemachten Sinnen vorüber gehen lassen lernten, und deren ruhiges Auffassen durch An- und Überhäufung mit sinnlichen Gegenständen und Reizen, durch äußere und innere Zerstreuung zerstört wurde. — Daher rühren in lebhaften Knaben die Kreuz- und Quersprünge in den Neigungen und Einfällen; daher das ungeduldige, vorschnelle Übergehn von halbverstandenen Prämissen zu den Resultaten; daher die Entstellung der Thatsachen, die Verwechselung der Worte; daher die leichte Vergeßlichkeit gefaßter Vorsätze." S. Carus Psychologie (Leipzig 1808) B. I. S. 315 f.

für den Jugendunterricht Schriften gewählt werden, worin wissenschaftliche Materien in schöne Formen eingekleidet sind. Der Verstand wird in ihnen immer nur in seiner Zusammenstimmung mit der Einbildungskraft geübt und lernt also nie die Form von dem Stoffe scheiden und als ein reines Vermögen handeln. Und doch ist schon die bloße Übung des Verstandes ein Hauptmoment bei dem Jugendunterricht, und an dem Denken selbst liegt in den meisten Fällen mehr, als an den Gedanken. Der Geist muß, wenn ein Geschäft gut behandelt werden soll, schon durch die Form der Behandlung in Spannung gesetzt und mit einer gewissen Gewalt von der Passivität zur Thätigkeit fortgestoßen werden. Der Lehrer soll seinem Schüler die strenge Gesetzmäßigkeit der Methode keineswegs verbergen sondern ihn vielmehr darauf aufmerksam und wo möglich begierig machen." (Horen, 1795, 9tes Stück.)

2. Aber es ist gar wohl gedenkbar, daß die ästhetische Bildung mit der wissenschaftlichen Gründlichkeit gleichen Schritt halte. Indem der Verstand auf das Wahre und das Wissenswürdige gerichtet wird, kann man bei andern, sich überall darbietenden Gelegenheiten denn Sinn auf das lenken, was durch Harmonie und Schönheit gefällt. Indem man einen Dichter des Altertums zuerst mit aller möglichen grammatischen Gründlichkeit interpretiert, ohne die er gar nicht einmal recht verstanden werden kann, läßt sich das, was verstanden ist, auch als Kunstwerk betrachten, und der Lehrling für das Herrliche und Vollendete nicht nur in dem Stoff, sondern auch in der Form empfindlich gemacht werden. Den Knaben, der noch die ersten Elemente des Zeichnens lernt, kann man doch schon mit Kunstwerken umgeben, damit sein Auge sich an ihre schönen Verhältnisse gewöhne, ohne daß sein Kunstfleiß im Geringsten dadurch leidet. (Man vergl. Schiller über die notwendigen Grenzen beim Gebrauche schöner Formen, in seinen kleinen prosaischen Schriften, T. 2., besonders S. 359 f. und 367 f.) Solche Weckung des Sinnes für das Schöne in den Werken der redenden und bildenden Künste ist weit mehr wert, als die frühe Leserei aller Taschenbücher, Almanache und Journale, Schauspiele und Romane. Durch sie wird der Geschmack leicht mehr verdorben als gebildet und bekommt nimmermehr die Sicherheit und Zartheit, in der sein Wert beruht.

Aber nicht sowohl durch Verbieten und Verpönen, wodurch nur die Lust gereizt wird, als durch beständige Beschäftigung mit etwas Ernsterem und Nützlicherem, wobei keine Zeit für das Unnütze und Verderbliche übrig bleibt, soll man dies zu erreichen suchen, und wird man es gewiß erreichen.

3. Denen, welche eine klassische Bildung durch gelehrten Unterricht erhalten, bieten die Klassiker selbst die trefflichsten Bildungsmittel dar. Viele unserer vorzüglichsten Prosaisten und Dichter hatten in ihren Jugendjahren fast nichts als die alten Klassiker gelesen. Sie sind die Lehrer aller späteren Nationen gewesen; und je mehr der Schüler heranwächst, desto öfter muß man ihn darauf führen, wie sehr sie dies waren, indem man ihre Nachahmung auch in den vorzüglichsten, neueren Werken bemerkbar macht. Die Lesung der Alten selbst führt auf so manche verwandte Bildungsmittel; sie erinnern an die alte Kunst, an die schönen Dichtungen in der Mythologie und an so viele Sitten und Gebräuche, worin sich der reine Geschmack des merkwürdigen Volks unter dem jonischen Himmel so einzig und

unübertroffen aussprach. Es erfordert dieses Studium so viel Zeit und **Ausdauer**, wenn etwas geleistet werden soll, daß man selbst die vorzüglichen Werke **der** Neueren lieber nicht zu früh empfehlen, sondern einer Epoche aufsparen sollte, **wo sich** der Genuß, selbst durch die Fähigkeit, nun Altes und Neues vergleichen **zu können**, noch erhöhen wird.

4. Wo man seine Lehrlinge nicht über den klassischen Boden in das **Reich des** Schönen führen kann, sollte man doch eben so wenig das bloße Lesen **vieler** schöner Schriften, das bloße Treiben vieler schönen Künste, für das wahre **Bildungsmittel** des Geschmacks halten. Es kommt alles darauf an, wie gelesen **und** wie eine Kunst getrieben wird. Je mehr z. B. junge Frauenzimmer das **Lesen** auf sehr weniges und nur auf das Vortrefflichste beschränken; je mehr man **sich mit ihnen in ein** wahres Kunstwerk einstudiert, und, wiewohl ohne spitzfindige **Theorieen**, so viel von ästhetischen Grundsätzen mitteilt, als sich auch populär **machen** läßt; desto mehr reift ihr Geschmack. So werden sie dahin kommen, das **Schöne** feiner auszufinden, schärfer von dem Schlechteren zu unterscheiden, das besser Erkannte auch richtiger zu beurteilen, in dem Kreise ihrer Freunde sich lehrreicher davon zu unterhalten und es selbst besser zu genießen. Die planlose Leserei führt nicht über das flache Urteil, „daß es recht schön sei, — sehr unterhalten habe" hinaus. Mancher Leserin hat wohl gar eine Iphigenie, eine Jungfrau von Orleans, selbst eine beredte Predigt, nach ihrem Ausdruck — viel Spaß gemacht!!

5. Geschäftsmänner und Frauen in größeren oder kleineren Kreisen werden, ästhetisch gebildet, gewiß nicht weniger ihrem Berufe leben. Denn so bald es nur eine wahre Bildung ist, die sich ohne ernsthaftes Studium nicht denken läßt, so werden sie dadurch mit nichten vom Arbeiten entwöhnt. Wir sehen an so vielen Beispielen des Altertums und der neueren Zeit, mit welchem rastlosen Eifer Männer von der feinsten Geschmackskultur, deren eigentliche Erholung der einsame Umgang mit der Muse war, ihr oft so ganz heterogenes Berufsgeschäft getrieben, und die trockensten Arbeiten mit einer Pünktlichkeit verrichtet haben, die keine Anforderung übrig ließ. Denn ihre Vernunft, die sie vielseitig geübt hatten, wozu das unermeßliche Reich ästhetischer Gegenstände gerade eine so herrliche Gelegenheit giebt, wußte recht gut die verschiedenen Zwecke des Lebens zu unterscheiden und gab ihnen zugleich den richtigen Takt, nichts an den unrechten Ort zu stellen. So Gebildete werden nicht dichten, wo untersucht werden soll; nichts vor den Gerichtsstuhl der Sentimentalität ziehen, was vor das Tribunal der strengen Gerechtigkeit gehört; nicht auf Sonnette sinnen, wo es auf die Richtigkeit eines Kalküls, nicht rednerische Phrasen gebrauchen, wo es auf strenge Gründlichkeit ankommt; werden selbst der Versuchung einer schönen Darstellung mit wahrer Selbstverleugnung widerstehen, wo die wissenschaftliche Strenge darunter leiden würde. — Bei dem weiblichen Geschlechte kann man dieselben Erfahrungen machen, wenn nur die ästhetische Bildung rechter Art war. Die Frau, deren Geschmack rein und fein ist, kann eine eben so gute Gattin, Mutter und Hausfrau sein, als eine andere, die, um das letztere nach der gemeinen Art zu

sein, sich selbst versäumt hat. Nur wird sich bei ihr über alles, was sie thut und wie sie es thut, Geschmack und Anmut verbreiten.

6. Endlich hat man auch nicht Ursach zu fürchten, daß nicht noch genug Menschen übrig bleiben würden, welche teils der Bildung für das Schöne ganz unfähig sind, oder denen sie wenigstens eben wegen ihrer geringen Bildsamkeit nie gefährlich werden kann. Berechnungen der Umstände für das Bedürfnis in der menschlichen Gesellschaft können überhaupt die Erziehung nie bestimmen, von ihrem Hauptprinzip, jede Natur so weit zu veredeln, als sie der Veredlung fähig ist, abzugehen. Auch am sprödesten Stoff möge sie sich versuchen. Gerade in ästhetischer Hinsicht findet sie denselben häufig genug. Und dann tröste sie sich mit dem Wort des alten Dichters:

Nicht jeden Stamm vermagst du zum Merkur
Zu bilden — doch zum Grenzpfahl ist er immer noch
Wohl zu gebrauchen.

5. Verhältnis der Geschmackskultur zur moralischen.

Auch für die moralische Bildung hat man von der ästhetischen Gefahr befürchtet, und in der That sind hier die Gründe noch scheinbarer. Man tadelt mit Recht die Theoretiker, welche das Sittlichgute mit dem Ästhetischschönen verwechselnd, die Moralität des Stoffes oder der Ausführung zum Merkmal und zur Bedingung eines Kunstwerks machen. „Aber wenn nun, sagt man, kein notwendiger Zusammenhang zwischen beiden ist; wenn es ferner höchst wahrscheinlich wird, daß für den ohnehin sinnlichen Menschen das, was den Sinnen auch der Phantasie gefällt, einen ungleich stärkeren Reiz haben werde, als was sogar der Sinnlichkeit entgegenzukämpfen und die Phantasie im Zaum halten soll: wie kann man hoffen, daß bei einer absichtlichen Kultur des ästhetischen Sinnes die Vernunft, welche überall auf das Sittliche dringt, die entscheidende Stimme behalten werde, wo zwischen dem Rechten und Guten und dem Sinnlichschönen und Reizenden gewählt werden soll? Die Erfahrung beweist auch, daß mit der Verfeinerung der Kultur überall die Einfachheit in den Sitten und den Grundsätzen verloren gegangen ist; und daß dicht neben den Tempeln des Geschmacks, wo für alle Musen und Grazien ein Altar erbaut ist, nicht nur allen Thorheiten, sondern auch allen Lastern geopfert ward. Ästhetische Sitten verlangen nichts weniger als eine moralische Denkungsart; aber desto öfter sollen sie ihren Mangel ersetzen. Soll man dies geflissentlich durch die Erziehung befördern?" In diesem Einwurf wird aber die mögliche Gefahr mit der notwendigen verwechselt, und der Einfluß eines geläuterten Geschmacks auf das Moralische ganz übersehen. Jene ist weder ganz zu leugnen, noch zu gering anzuschlagen; noch viel weniger soll das Sittlichgute dem Ästhetischschönen gleichgestellt werden. Wenn aber der Einfluß des Geschmacks sich schon unverkennbar in der Bildung der

äußeren Sitten und der Einſchränkung der rohen Naturtriebe zeigt: warum ſollte ſich der Sinn für das Schöne nicht noch inniger mit dem moraliſchen Sinne verbinden, und, obwohl ganz verſchieden von dieſem in ſeiner Natur, doch zu gleichen Zwecken mit ihm wirken? Kann die Erziehung es dahin bringen, daß der Zögling einen regen Sinn für alles bekomme, was durch Harmonie, Größe und Vollkommenheit entzückt, ſo hat ſie einen Menſchen gebildet, der, wo nicht moraliſch, doch für die Darſtellung der Tugend im Wollen und Ausführen weit geſchickter iſt, als der, welcher zwar rein ſittlich iſt, dem aber jene Empfindlichkeit für das Schöne abgeht. Alles kommt nur darauf an, daß die moraliſche Kultur ſtets als die Hauptſache betrachtet, und ihr die äſthetiſche untergeordnet werde.

Anm. 1. Durch das, was Schiller, deſſen Stimme man wenigſtens nicht für parteiiſch gegen die Geſchmacksbildung halten wird, teils über die Gefahr, teils über den moraliſchen Nutzen äſthetiſcher Sitten und der Geſchmackskultur an dem oben angeführten Ort (ſ. § 79 Anmerk.) geſagt hat, iſt die Sache in ein ſo helles Licht geſetzt und den Anforderungen von beiden Seiten ſo ſehr genügt worden, daß wenig hinzuzuſetzen übrig bleibt. Eine gedrängte Darſtellung ſeines Ideengangs wird, da jene Aufſätze in mehreren Bänden der Horen zerſtreut und weniger allgemein bekannt geworden ſind, hier weder unzweckmäßig noch unwillkommen ſein.

So bald ſich der Menſch dem Schönheitsgefühl ausſchließend anvertraut und den Geſchmack zum unumſchränkten Geſetzgeber ſeines Willens macht, führt die äſthetiſche Verfinerung faſt unausbleiblich zum Verderbnis des Herzens. Zwar entzieht ſich der Menſch von Geſchmack freiwillig dem Joch des bloßen tieriſchen Inſtinkts und mäßigt die rohen Ausbrüche der Triebe. Er unterwirft ſeinen Trieb zum Vergnügen der Vernunft, und das Sittengefühl und Schönheitsgefühl treffen auch ſehr oft in demſelben Objekte zuſammen. Aber Empfindung und Vernunft haben nicht ſelten ein ganz verſchiedenes Intereſſe. Die Pflicht kann ein Betragen gebieten das den Geſchmack empört; der Geſchmack kann ſich zu einem Objekte hingezogen ſehen, das die Vernunft als moraliſche Richterin zu verwerfen gezwungen iſt. Hat man nun zu lange den Geſchmack zum oberſten Richter gemacht, ſo will er der Vernunft nicht mehr untergeordnet, ſondern beigeordnet ſein. Vorzüglich nimmt er die ſogenannten unvollkommenen Pflichten, z. B. die Großmut und nicht ſelten gegen die Gerechtigkeitspflichten. in Schutz. Sie werfen einen Glanz von Verdienſtlichkeit um ſich und empfehlen ſich dem Schönheitsſinn weit mehr, als die, welche unbedingt mit ſtrenger Nötigung gebieten. Daher giebt es ſo viele, die ſich eher eine Unwahrheit als eine Indelikateſſe, eher eine Verletzung der Menſchlichkeit als der Ehre verzeihen; die, um die Vollkommenheit ihres Geiſtes zu beſchleunigen, oder ſelbſt nur um äußerlich zu gefallen und bemerkt zu werden, ihren Körper zu Grunde richten; um mit dem Verſtande zu glänzen, ihren Charakter erniedrigen. Mancher ſchreibt ſeiner Phantaſie den ſeltſamen Vorzug zu, daß er über die Moralität noch hinaus und vernünftiger als die Vernunft ſein will; z. B. die, welche au dessus des principes ſind und auf die Moralpedanten mitleidig herabſehen, weil ſich in ihnen keine ſchöne Individualität entwickle und ſie nur wie Schulknaben nach Regeln und Grundſätzen handelten.

Der Menſch von verfeinertem Geſchmack iſt in dieſem Stück ſogar einer

sittlichen Verderbnis fähig, vor welcher der rohe Natursohn eben durch seine Rohheit gesichert ist. Bei ihm setzen sich seine Begierden wenigstens in kein Ansehn. Auch wenn er fehlt, huldigt er vielleicht in demselben Augenblicke der Vernunft durch geheime Mißbilligung. Der verfeinerte Zögling der Kunst will nicht Wort haben, daß er fällt, und um sein Gewissen zu beruhigen, betrügt er es lieber. Verkehrter Wille entehrt den Verstand und macht ihn zuletzt glauben, was der Neigung gefalle, was sich dem Sinn in einer schönen Form darstelle, sei zugleich das Vernünftigste. Höchst gefährlich kann es daher für die Moralität des ganzen Charakters werden, wenn zwischen den sinnlichen und den sittlichen Trieben, die doch nur im Ideal, nie in der Wirklichkeit vollkommen Eins sein können, eine zu innige Gemeinschaft herrscht. Die Vernunft muß oft unmittelbar gebieten, wenn die Moralität erhalten werden soll.

Wenn dieses so bündige und durch Erfahrung bestätigte Räsonnement der ästhetischen Kultur nicht günstig ist, vielmehr ihren Mißbrauch, wie ihre Gefahr einleuchtend macht, so ist nun daneben zu stellen, was derselbe vortreffliche Schriftsteller über den Nutzen derselben behauptet hat.

Ein reges und reines Gefühl für Schönheit hat auf das moralische Leben offenbar den glücklichsten Einfluß.

Zwar kann der Geschmack durch seinen Einfluß das Moralische nie erzeugen; denn es darf keinen andern Grund haben, als sich selbst: aber wohl kann er es begünstigen.

Ein innerer Entschluß, eine innere Handlung hört nicht auf, eine freie sittliche Handlung zu sein, weil glücklicherweise die Versuchungen fehlen, die sie hätten rückgängig machen können. Da es uns schwerer und leichter werden kann, als freie Menschen zu handeln, je nachdem wir mehr oder weniger Widerstand finden: so giebt es Grade der Freiheit. Diese wird zwar geringer, aber sie hört deshalb nicht auf, wenn eine fremde Gewalt den Widerstand mindert.

Um die Moralität zu befördern, muß man teils die Vernunft stärken, teils die Wahl der Versuchungen zum Unrecht schwächen. Dies letztere geschieht unter andern durch eine echt ästhetische Kultur. Denn der Geschmack fordert Mäßigung und Anstand; es widersteht ihm, was hart, gewaltsam, niedrig ist. Schon der civilisierte Mensch legt sich einen gewissen Zwang in der Äußerung seiner Gefühle auf und bekommt dadurch eine gewisse Herrschaft über sich selbst. Noch mehr befreit der Geschmack das Gemüt von der Gewalt des Instinkts. Zuerst bestimmt er den Willen zwar bloß durch das Vergnügen; aber er reinigt das Vergnügen zum Wohlgefallen am Edlen, Harmonischen und Vollkommnen. Die Versuchung zum Schlechten, Schädlichen, Niedrigen wird schon von dem Tribunale des Geschmacks abgewiesen, noch ehe sie vor das Forum der Vernunft kommt. Denn der Geschmack giebt dem Gemüt eine für die Tugend zweckmäßige Stimmung; er stimmt die Sinnlichkeit selbst zum Vorteil der Pflicht, wodurch auch eine schwächere moralische Willenskraft Tugend zu üben fähig wird.

Sei auch die Wirkung des Geschmacks auf ein Handeln, das wenigstens materiell, wenn auch nicht der Triebfeder nach, dem Moralgesetz entspricht, folglich das Beste der Zeit befördert, bloße Legalität: so muß uns doch alles, was auch diese nur unterstützt, höchst wichtig sei. Eine Gesellschaft, die, bloß durch ästhetische Gefühle geleitet, alles Rohe, Widrige, Schmutzige, Gewaltsame unterläßt, ist doch als legale Gesellschaft dem gemeinen Wohle weit zuträglicher als die, worin alle rohen Naturtriebe walten. So wenig die Wirkungen einer auch unvollkommneren Religiosität auf die Sitten uns gleichgiltig sein dürfen, eben so wenig die Wirkungen der ästhetischen Kultur.

2. Was bei der vorstehenden Schillerschen Apologie der ästhetischen Kultur noch nicht genug beachtet zu sein scheint, ist die Erfahrung, daß eine gewisse weiche

Stimmung der Seele eine fast unvermeidliche Folge derselben zu sein pflegt, da doch die Tugend ihrer ganzen Natur nach Kraft erfordert. Die schönen Künste beschäftigen vorzüglich die Sinne und bringen durch ihre wechselnden, aber immer angenehmen Eindrücke ein gefälliges Spiel der Phantasie und ihr verwandter Kräfte hervor. Der Anblick schöner Formen nährt die Sinnlichkeit im hohen Grade, und, da die Tugend durchaus nicht immer in schönen Formen erscheinen kann, so mißfällt sie schon darum dem Verfeinerten so oft. Er verzeiht leicht das Schlechteste, so bald die sinnliche Wirkung nicht beleidigt; er findet zuletzt die Sünde liebenswürdig, so bald sie wie eine schöne Zauberin erscheint.

Selbst wo man moralische Zwecke ankündigt, werden sie oft gerade durch die gewählten Mittel aus dem Auge verloren. In Schauspielen, deren Tendenz höchst moralisch sein kann, wirkt doch das, was das Auge unmittelbar anschaut, immer am stärksten; und man verwechselt den schönen Körper der Schauspielerin nur gar zu leicht mit der schönen Seele, deren Rolle sie spielt. Man will die schönen Künste den höheren Zwecken, z. B. der Beförderung der Religiosität und Sittlichkeit, dienstbar machen: die Musik, die Malerei, die Poesie, die Beredtsamkeit. Aber die Erfahrung lehrt täglich, daß das Mittel leicht für den Zweck genommen und den Dienerinnen weit mehr, als den erhabenen Wesen, welchen sie dienen, gehuldigt wird. Das Ästhetisch-Gefallende muß so oft durch etwas weit Reelleres erkauft, und ein bleibendes Verdienst dem momentanen angenehmen Eindruck aufgeopfert werden.

Dies alles ist nicht zu leugnen, und man muß es daher manchen strengen Moralisten nicht so sehr verargen, wenn sie in der steigenden Kultur des Geschmacks eine Gefahr für das sehen, was dem Menschen das Wichtigste sein soll. Doch läßt sich außerdem, was oben (S. 116) bemerkt ist: „daß die Veredlung des Geschmacks wenigstens oft den Vorschriften der Vernunft sehr günstig sei, und das Gemüt für ihre Befolgung stimme,“ noch folgendes zu ihrer Verteidigung sagen:

a) Es zeigt sich eben nicht, daß die rohen, geschmacklosen Menschen überhaupt die moralisch-bessern sind, oder daß bei ihnen der Mangel ästhetischer Sitten durch moralische ersetzt wird. Denn das zufällige und gelegentliche Hervorbrechen manches guten Triebes wird man doch nicht Tugend nennen wollen? Kein Mensch ist so schlecht, an dem nicht zuweilen eine bessere Natur durchblickte. Gesetzt also, die ästhetisch Gebildeten wären als solche eben so wenig für moralisch zu halten als die Geschmacklosen, so haben jene doch etwas positiv Schätzenswertes; sie verhalten sich wie Kunstwerke zu Karrikaturen. Man glaube ja nicht, daß alle die ästhetischen Geister, deren Moralität zweideutig ist, ohne jede Kultur moralischer sein würden. Es würde nur ihrer Immoralität der Anstand und eine gewisse Achtung des Scheins fehlen, und manches jetzt wenigstens humanisierte Laster würde als Brutalität erscheinen.

b) Wie den Unreinen alles unrein, so ist den Reinen alles rein. Die Herrschaft der Vernunft ist, wie das Schwerste, so auch das Höchste in dem Menschen, und muß daher auch das erste und letzte aller Erziehung bleiben. So viel daran

fehlt, so viel ist der Mensch in Gefahr, durch Sinnlichkeit hingerissen zu werden zu dem, was nicht recht ist. Der Unterschied ist bloß der, daß der eine in grober tierischer Lust, der andere in verfeinerter Sinnlichkeit sein besseres Selbst verliert, und der letztere wenigstens der Humanität näher als der erste ist. Ein Leben, wie es vordem auf vielen Edelhöfen geführt wurde, auch wohl noch geführt werden mag, und ein Leben, wie es der Sophist Hippias, nach Wielands Agathon, führte, ist doch beides ein Sinnenleben. Aber hätte bei jenem eine so edle Natur wie die des Agathon auch nur einen Tag aushalten können?

c) Es kann sein, daß der ästhetisch gebildete Mensch eine Zeitlang mehr von dem Schönen, das die Sinne reizt, als von dem angezogen wird, was den Stempel der Sittlichkeit an sich trägt. Aber laßt ihn durch irgend eine Zucht, vielleicht die der Widerwärtigkeiten, zu sich selbst zurückkommen, und zu dem höheren inneren Leben erwachen: wie viel wird er dann durch einen gebildeten Geschmack gewonnen haben; und wie leicht wird es ihm nun werden, diesen von allem zu reinigen, was die Sittlichkeit nicht billigen kann?

d) Endlich kann dem vollkommensten Geschmack doch selbst in den Darstellungen der Kunst nichts ganz genügen, worin sich nicht der Charakter eines hellen Kopfs und eines sittlich gebildeten Gemütes ausprägt; und jede Anwendung des Talents zum Dienste des Gemeinen, Niedrigen und Unsittlichen erscheint ihm als eine Entweihung, wenn sich auch wirklich ausgezeichnete Köpfe zuweilen dazu hingegeben hätten. „Wer die Vortrefflichen — sagt einer der Vortrefflichsten — rühren will, muß sich auch als Künstler und Dichter so sehr als möglich veredelt und zur reinsten herrlichsten Menschheit hinauf geläutert haben." Denke man sich nur reine Tugend und Frömmigkeit zu ästhetischen Sitten gesellt; und sie werden noch einmal so wohlthuend auf alles wirken, was sie umgiebt. Dieser Schönheit muß selbst der huldigen, dem alle moralischen und religiösen Begriffe Thorheit und Ärgernis sind.

6. Einfluß der Geschmackskultur auf erhöhten Lebensgenuß.

Wenn also die ästhetische Kultur, so bald sie nur rechter Art ist, weder der intellektuellen, noch der moralischen Abbruch thun kann: so ist sie in der Erziehung der gebildeten Stände um so wichtiger, je mehr man dadurch zugleich seinem Zögling einen reineren und erweiterten Lebensgenuß bereitet und gewißermaßen dafür sorgt, daß sein Geist später oder vielleicht niemals altere. Auch die erlaubtesten sinnlichen Genüsse verlieren nach und nach ihren Reiz; des Geschäftslebens, wenn es nicht zu einer Art von Leidenschaft geworden ist, wird man endlich müde, und es erscheint oft als ein beschwerlicher Frohndienst, bei dem es wohl erlaubt ist, sich zuweilen nach Erholung zu sehnen. Die Beschäftigung mit den strengeren Wissenschaften fordert von Zeit zu Zeit Abspannung. Selbst die Menschen, an die wir uns am engsten angeschlossen haben, sterben uns oft früher ab, als wir denken. Die Kunst und der Geschmack an ihren unsterblichen Werken verlassen

uns nie; und es giebt auch für die Weisen keine schönere Ruhe, als die, welche unter ihren sanften Einflüssen genossen wird. Das Alter wird in der Regel mürrisch und teilnehmungslos. Eine ästhetische Bildung bewahrt es sehr oft vor einer frühzeitigen Erstarrung, indem sie den Geist jugendlich erhält. Es verfällt oft in Thorheiten aller Art aus Langerweile; aber kaum wird dieser Fall eintreten, wo der Sinn für das Wahre, das Gute und das Schöne harmonisch gebildet ist.

Anm. 1. Diese im § genannten wohlthätigen Einflüsse sollten uns in der Erziehung auf die Geschmackskultur durch Kunst und Wissenschaft aufmerksamer machen. Denn in beiden fließt ein unversiegbarer Quell von Lebensfreuden. Ihr Genuß erhebt den Menschen über die oft so traurige, oft so drückende, oft so anekelnde Wirklichkeit, mit welcher die Vernunft allerdings verkehren, und gegen die uns die Philosophie mit Geduld rüsten, ja selbst lehren muß, daraus Gewinn für unser Inneres zu ziehen. Dem Geist wird doch erst recht wohl in einer andern Sphäre, in dem Reiche des Idealen, in das uns die Künstler, und vor allem die Dichter versetzen; er bewegt sich darin freier, entbunden von den Fesseln der Notwendigkeit und ergriffen von den Ahndungen eines höheren Lebens und einer vollkommeneren Existenz.*) Wer auch selbst nicht fähig ist, Werke dieser Art hervorzubringen, kann doch fähig werden, sie zu verstehen, zu genießen, und was ihre Urheber in den Momenten ihrer Schöpfung genossen haben, sympathetisch nachzuempfinden. Wenn man sich deutlich denkt, wie durch alle Jahrhunderte David, Assaph, Homer, Aeschylus, Pindar, Sophokles, Euripides, Virgil, Horaz, Milton, Shakespeare, Petrarca, Dante, Ariosto, Tasso, Klopstock, Goethe, Schiller — um aus dem großen Chor einige Auserwählte zu nennen — auf unzählige Geister und Herzen gewirkt, welche Ideen und welche Gefühle sie in Jünglingen und Jungfrauen, in Männern und Frauen, in mehr und minder Gebildeten, in Geschäftsmännern, in Weisen und Heroen erschaffen haben und noch erschaffen werden: so lernt man verstehen, was einer von ihnen über die Dichter ausgesprochen hat:

„Gleichsam wie einen Gott hat das Schicksal den Dichter über das alles hinüber gesetzt, was die Menschen beunruhigt. Er sieht das Gewirre der Leidenschaften der Familien und Reiche sich zwecklos bewegen; er sieht die unauflöslichen Rätsel der Mißverständnisse, er fühlt das Traurige und Freudige jedes Menschenschicksals mit. Wenn der Weltmensch in einer abzehrenden Melancholie über großen Verlust seine Tage hinschleicht, oder in ausgelassener Freude seinem Schicksal entgegengeht: so schreitet die empfängliche, leicht bewegliche Seele des Dichters wie die wandelnde Sonne von Nacht zu Tag fort, und mit leisen Übergängen stimmt seine Harfe zu Freude und Leid. Eingeboren auf den Grund seines Herzens, wächst die schöne Blume der Weisheit hervor; und wenn die andern wachend träumen, so lebt er den Traum des Lebens als ein Wachender, und das seltenste, was geschieht, ist ihm zugleich Vergangenheit und Zukunft.

*) Dies ist unstreitig die Hauptidee in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung (Horen, 1. Jahrg. 1795), wenn jedoch nicht sowohl von der Erziehung der Jugend die Rede ist, sondern in einer weiteren Bedeutung von der Bildung des Menschen überhaupt.

Und so ist der Dichter zugleich Lehrer, Wahrsager, Freund der Götter und der Menschen."

„Die Gabe, schöne Empfindungen, herrliche Bilder den Menschen in süßen, sich an jeden Gegenstand anschmiegenden Worten und Melodien mitzuteilen, bezauberte von jeher die Welt und war für die Begabten ein reichliches Erbteil. An den königlichen Höfen, an den Tischen der Reichen, vor den Thüren der Liebenden horchte man auf sie, wenn sich das Ohr für alles andere verschloß. — Der Held lauschte ihren Gesängen, und der Überwinder der Welt huldigte einem Dichter, weil er fühlte, daß ohne diesen sein ungeheures Dasein nur wie ein Sturmwind vorüberfahren würde" u. s. w. Man sehe W. Meisters Lehrjahre, 3. B. S. 203.

2. Daß die ästhetische Kultur aber wirklich alle die im § angedeuteten Folgen habe, und daß ihr in dem Umfang und der Mannigfaltigkeit der Wirkungen keine andre gleich komme, kann man geschichtsmäßig beweisen. Von den größten Männern des Altertums und der neueren Zeit ist es bekannt, daß sie bis in das hohe Alter von den allerwichtigsten Staatsgeschäften und Geistesanstrengungen bei den sinnlich darstellenden und redenden Künsten ausruhten, und den Besitz ihrer Werke für den köstlichsten Besitz hielten. Wie gleichwohl so manche gelehrte Männer, die sich rühmen, den Geist der Alten zu kennen, so vornehm auf alles, was das Genie in dieser Art noch jetzt hervorbringt, herabsehen können, begreift sich nur aus der Art ihrer unästhetischen Bildung und Gelehrsamkeit, für welche auch die herrlichsten Werke des alten Dichtergeistes nie etwas anderes als ein Schatz von Vokabeln und Varianten gewesen sind. Alles, was man so oft und mit so vielem Rechte zum Preise einer klassischen Bildung durch die unsterblichen Werke der Griechen und der griechisch gebildeten Römer gesagt hat, geht doch großenteils von der schönen Form ihrer Werke aus. Denn der Stoff selbst hat hier und da wenig Interesse für uns, und wir sind in Absicht auf die Materie zum Teil viel weiter fortgerückt. Aber sie stehen als Kunstwerke da, etwa wie ein künstlich behandeltes Portrait als Gemälde immer seinen Wert behält, wenn auch die Person, die dazu saß, nicht im geringsten mehr interessiert. Vergl. in J. Pauls Levana I. S. 416 ff. das ganze 2. Kap. von der klassischen Kultur.

3. Daß namentlich der Umgang mit den Musen den Geist jugendlicher und frischer erhalte und selbst im hohen Alter heiter und liebenswürdig machen könne, ist durch recht viele Beispiele alter und neuer Zeit erfahrungsmäßig. „Einen ganz vorzüglichen Rang in der Geschichte des langen Lebens, — bemerkt Hufeland in seiner Makrobiotik — behaupten die Dichter und Künstler; die Glücklichen, deren hauptsächlichstes Geschäft in Spielen der Phantasie und selbstgeschaffner Welten besteht, und deren ganzes Leben im eigentlichen Verstande ein Traum ist." Wer denkt dabei nicht an Sophokles, Pindar, Anakreon unter den Griechen; an Spencer, Waller, Milton unter den Britten; Chaulieu, Lafontaine, Bernis, Voltaire unter den Franzosen, und so viele der vaterländischen Dichter, an Bodmer, Klopstock, Wieland, Ramler, Uz, Weiße, Gleim, die fast sämtlich die höchsten Ziele des Lebens erreichten.

So ist es also von allen Seiten ein würdiges Streben der ästhetischen Er-

ziehung, den Menschen auch für diesen geistig veredelnden, körperlich erhaltenden und stärkenden Lebensgenuß empfänglich zu machen und in die Stimmung zu versetzen, welche ein schönes Gelübde beim Euripides ausspricht:

Οὐ παύσομαι τας Χάριτας ταῖς Μούσαις
συγκαταμιγνὺς ἡδίστην συζυγίαν.
Μὴ ζωην μετ' ἀμουσίας.

Ich ende diesen Abschnitt mit dem ähnlichen Geständnis eines mir teuren Toten, F. v. Köpken, dem auch die Muse das Leben bis zu seinem Erlöschen verschönert hatte:

Was bleibt dem Alter denn? — Die treuen Pierinnen
Die schwesterlichen Charitinnen!
Die Holden bleiben ewig jung,
Wie volle Rosen, die sie in des Pindus Gründen
Für ihren Freund erziehn. Mag Lenz und Sonne schwinden:
Die heilige Begeisterung,
Die sie in seiner Brust entzünden,
Entflammt den Genius, schafft ew'gen Lenz um ihn;
Ihm grünt der nackte Fels, die dürren Steppen blühn.
Ja Heil dem Glücklichen, der ihre Gunst gewinnt!
Denn seinen Lebensfaden spinnt
Ihm Lachesis stets rosenfarbig neu.
Drum selig, wen so leicht
Zum Quell der Kastaliden
Sie führen, wer aus ihm den sel'gen Frieden
Mit sich und mit der Welt, aus ihm sich Jugendsinn
Und Mut und Heiterkeit und Jugendkräfte trinket;
Der Quell versiegt ihm nie! Wenn seine Sonne sinket,
Wenn ihm der Genius zu Lethes Ufern winket:
So folgt er lächelnd ihm und ruft dem Ziel schon nah:
Auch ich — dank Musen euch! — war in Arkadia.



Übersicht
der
sämtlichen im ersten Teile abgehandelten Materien.

(Die Ziffern bezeichnen die Paragraphen.)

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Beilagen,

welche ausführlichere Erörterungen einiger Hauptmaterien des ersten Hauptabschnitts enthalten.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

A. H. Niemeyer.

II.

H. Beyer's

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben

von

Friedrich Mann.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1884.

A. H. Niemeyer's

Grundsätze der Erziehung

und des Unterrichts.

Mit Ergänzung des geschichtlich litterarischen Teils und mit Niemeyer's Biographie

herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Rein,
Seminardirektor in Eisenach.

Zweiter Band.

Zweite Auflage.

Langensalza,
Hermann Beyer & Söhne.
1884.

Vorbemerkung zur zweiten Auflage.

Die Zusätze, die von seiten des Herausgebers gemacht wurden, sind in dieser Auflage durch Klammern [ ] von dem Niemeyer'schen Text abgesondert worden. Bei den Litteraturangaben schien dies zwar überflüssig, da alles, was seit dem Jahre 1825 erschienen ist, sich als Erweiterung durch den Herausgeber von selbst dokumentiert, doch sind der Deutlichkeit wegen die Klammern auch hier hinzugefügt worden.

Eisenach, im Februar 1884.

Dr. W. Rein.

Zweiter Hauptabschnitt.

Unterrichtslehre oder Didaktik.

Vorerinnerungen.

1. Eigentümliche Bestimmung des Unterrichts.

Der Unterricht unterscheidet sich von der Erziehung weniger in seinem Zweck, als in der Art und Weise, sowie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht.[1]) Die vorhandenen Anlagen auszubilden, die Kräfte zu wecken, zu üben, zu stärken und für das Leben brauchbar zu machen, jeden Zögling, so weit es subjektiv möglich ist, dem Ideal des vollkommenen Menschen für die ganze Bestimmung seines Daseins immer mehr anzunähern ist das Ziel des Erziehers. Er möchte diese Bildung durch das Beleben der vorhandenen Kräfte zu eigner freier Wirksamkeit nach und nach zur Selbstbildung werden lassen. Aber zu langsam, einseitig, unvollkommen würde diese erfolgen; zu dürftig würde besonders der Vorrat von Materialien bleiben, an welchen die Geisteskraft sich üben, und die der Mensch zu den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung verarbeiten soll; zu viel Zeit würde in mißlingenden Versuchen verloren gehen, wenn nicht der Erziehung der eigentliche Unterricht, dem Erzieher der eigentliche Lehrer zur Seite stände, das zufällige und unsichere Erlernen unzähliger Begriffe und Fertigkeiten ordnete und und befestigte, die unvermeidlichen Lücken, welche eigene Anschauung und bloß gelegentliche Mitteilung durch Umgang mit andern übrig läßt, ergänzte[2]) und den ohne einen erfahrenen Führer sich so leicht verirrenden Verstand mit fester Hand leitete.

Anmerkung. 1. Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf etwas hinrichten, wie etwa das Auge), sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt und das bei Ottfried mit Erzählen synonym ist. Auch aus dem Wort Bericht, Nachricht geht diese alte Bedeutung hervor. Der Unterricht ist ja auch ein Reden, ein Sprechen und zwar unter mehreren; wie denn selbst in der Komposition (Unter-richten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bei allem Unterrichten eine Wechselwirkung, ein Austausch von Ideeen stattfinden sollte. — Anders verhält es sich mit Abrichten und Abrichtung. Wenn dies (wie Dressieren) von Tieren oder auch Menschen gebraucht wird, so bezeichnet

es stets die Anwendung mechanischer Mittel, um sie zu etwas geschickt zu machen oder ihnen eine bestimmte Stellung, Richtung zu geben.

2. Unstreitig läßt sich sehr vieles aus der Erfahrung und durch das Leben unter Menschen lernen, ja die bei weitem größere Summe unsrer Kenntnisse kommt uns auf diesen Wegen zu. Aber teils hängt hier sehr viel von dem Zufall ab, in welcher Lage, in welcher Umgebung der Zögling sich befindet und in welchem Grade diese für ihn wirklich unterrichtend ist; teils bleibt doch immer ein höchst bedeutender Unterschied zwischen dem, der nur so gebildet ist, und dem, der einen planmäßigen Unterricht genossen hat. Alle seine Ideeen schwimmen durcheinander; an eine geordnete Reihenfolge ist nicht zu denken. Bei jedem Anlaß drängen sich alle hervor; es findet kein Wählen, kein Absondern statt. Auch kann man die Aufmerksamkeit äußerst schwer festhalten, wie jeder Lehrer wissen muß, der junge Leute, die bis ins 15. oder 16. Jahr von allem Unterricht verlassen oder höchst planlos unterrichtet waren, beobachtet hat.

2. Verhältnis der Selbstbildung zur Bildung durch Unterricht.

Allerdings giebt es einzelne Erscheinungen von ausgezeichneten Menschen, die sich entweder überhaupt oder doch von einer gewissen Seite fast ganz durch sich selbst gebildet haben. (Autodidakten.) Sie sind auf diesem Wege vielleicht Erfinder geworden. Daher schien es auch einigen, als ob diese Selbstbildung jener, welche man fremder Hilfe verdankt, vorzuziehen sei. Der Selbstunterricht, meinten sie, sei eine ungleich stärkere Aufregung der innern Thätigkeit; es werde so vielleicht weniger, aber dieses wenige desto besser gelernt; man sei dabei vor der Gefahr, immer am Gängelbande fremder Meinungen zu gehen, geschützt und einer gewissen Originalität des Kopfes beinahe sicher. Indes lehrt doch auf der andern Seite die Erfahrung, daß 1. überhaupt nur wenige ausgezeichnete Köpfe (Genies für irgend eine Wissenschaft oder Kunst) gleichsam von der Natur selbst dazu bestimmt scheinen, auf diesem Wege zum Ziel zu gelangen; daß 2. die Entbehrung alles Unterrichts mit einem fast unersetzlichen Zeitverlust verbunden ist, indem der Autodidakt oft auf den weitesten Umwegen zum Zwecke kommt, ohne dabei beträchtlich zu gewinnen; daß 3. die große Menge mittelmäßiger Köpfe, welche gleichwohl für die menschliche Gesellschaft gar nicht unbrauchbar sind, abgeschreckt durch die Schwierigkeit, sich gar nicht bilden würde; auch 4. fast alle Autodidakten entweder Pedanten oder Egoisten sind, da sich bei ihnen teils eine gewisse Einseitigkeit, die sie nur für ihre Wissenschaft und Kunst parteiisch macht und selbst dem Charakter der meisten Virtuosen eigentümlich scheint, teils ein gewisser Eigendünkel findet, worin sie vieles für neu, wichtig und einzig brauchbar halten, was ihnen zu erfinden Mühe gemacht, wenn es gleich entweder schon längst von andern erfunden ist oder vielleicht gar bei strengerer Prüfung durchaus falsch befunden wird.

Anmerkung. Wahr sagt Herder:

„Die Selbstgelehrten und Genieschwärmer, wenn sie auch treffliche Köpfe waren, können sich selten der Richtigkeit, Klarheit, Deutlichkeit, Ordnung in ihrem Wissen rühmen. Bald schwebt Dunkelheit über ihnen, und ihre Seele wie ihre Schreibart ist jenem Chaos vor der Weltschöpfung ähnlich. Bald können sie denken und schreiben, aber nicht sprechen. Bald schreiben sie und niemand versteht es. — Was sich in den Wissenschaften und Künsten dauerhaft Gründliches erhalten und nach klarer Einsicht durch feste Regeln zu einem Grade der Vollkommenheit ausgebildet hat, hat sich durch Unterricht erhalten und gebildet." Sophron. Tübingen 1810. S. 85 ff. — Die Geschichte alter und neuer Autodidakten bestätigt dies mit sehr wenigen Ausnahmen im hohen Grade.

3. Wert des Unterrichts. Entstehen der Wissenschaft.

Einen unaussprechlich hohen Wert behält also der Unterricht; und wem es beschieden ward, wo nicht in seinen Erziehern selbst, doch in andern Lehrer finden, denen die Idee ihres Geschäfts nicht nur ganz klar geworden war, sondern die auch mit Ernst und Liebe diese Idee durch ihr ganzes Thun und Wirken darzustellen suchten, der mag sich, wie unglücklich auch seine äußere Lage sonst sein möge, zu den Hochbeglückten zählen. Alle Arten des Unterrichts haben nun gewisse allgemeine Gesetze miteinander gemein, und die beste Art zu lehren läßt sich auf feste Grundsätze zurückbringen. Es kann demnach eine Theorie des Unterrichts oder eine Lehrwissenschaft (Didaktik) entstehen, so wie aus dem Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie erfordert werden, die Lehrkunst hervorgeht. (Lehrgeschicklichkeit. Donum didacticum.) Da man die Art und Weise, wie gelehrt wird, sei sie nun fehlerhaft oder richtig, die Methode nennt: so bekommt davon die Anweisung zu der richtigen Lehrweise den Namen der Methodik oder Methodenlehre, die einen allgemeinen und einen speziellen Teil hat und teils dogmatisch, teils kritisch behandelt werden kann.

Anmerkung. Unter Methode (μέθοδος, via et ratio bei den echt römischen Schriftstellern) verstand man von jeher ein absichtlich nach festen Regeln eingerichtetes Verfahren. (Da dies weit schneller zum Zweck führt, als ein regelloses, so ist Methode nach Quintilian zugleich der kürzere Weg: via compendiaria). Jede richtige Methode muß sich auf die Natur des Lehrobjekts gründen. Daraus folgt aber nicht — wie die neueste Schule behauptet (S. Pestalozzi's Wochenschrift I. Teil S. 229), — es gebe nur eine absolute Methode, die freilich nur eben erst erfunden sei, da man bisher nur Manieren gekannt habe, die allein von des Lehrers Persönlichkeit ausgegangen wären. Denn es können Lehrarten verschieden und dennoch aus der Natur des Gegenstandes, der gelehrt werden soll, hervorgegangen sein. Wer darauf geachtet hat, auf wie verschiedenen Wegen, d. i. durch wie verschiedenartige

Unterrichts- und Bildungsarten, die jedoch ihre Grundideeen und ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein hatten, einzelne Menschen zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann unmöglich nur eine für die absolut notwendige halten. — (Dr. Rein, Methode und Methodik. Päd. Studien. II. Heft. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 2. Auflage in Vorbereitung. S. daselbst auch ausführliche Litteraturangabe sowie Untersuchungen über die mannigfache Anwendung des Begriffs „Methode".)

4. Wert allgemeiner Grundsätze des Unterrichts.

Alles Lehren setzt unerläßlich ein Wissen und Können dessen voraus, was man andere lehren will. Der beste Wille, die lebendigste Neigung sich mitzuteilen und andern nützlich zu machen, kann den Mangel nicht ersetzen, wenn jenes fehlt oder unsicher ist. Gleichwohl reicht auch das Wissen in seiner höchsten Vollkommenheit nicht hin, um Kenntnisse und Fertigkeiten auch andern, besonders Anfängern und Ungeübten auf die beste Art mitzuteilen. Durch das Studium der Theorie des Unterrichts, durch Bekanntschaft mit den Methoden, welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, können wenigstens angehende Lehrer sehr viele Fehler vermeiden und früher zur Fertigkeit gelangen. Nächstdem ist diese vorzüglich die Sache vieler Übung. Sie giebt dem Lehrer die eigentliche Gewandtheit, führt ihn auf mancherlei Vorteile und Kunstgriffe, nähert ihn dem Lehrling, macht ihn mit dem wahren Bedürfnis desselben bekannt und lehrt ihn die allgemeinen Gesetze der Methode nach den Umständen und Subjekten modifizieren. Dies alles wird endlich durch die Gesinnung vollendet, in welcher das ganze Lehrgeschäft getrieben wird und woraus erst Geist und Leben hervorgeht und sich auch am natürlichsten die wunderbaren Wirkungen erklären lassen, die mancher Lehrer hervorbringt und wodurch er selbst seine Lehrlinge begeistert. (I. Teil.)

Anmerk. 1. Daß man schon seit den frühesten Zeiten unter kultivierten Völkern das Wissen von der Lehrkunst unterschieden und über die Gesetze einer guten Lehrart nachgedacht habe, beweist die ganze Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens. (S. den 3. T.)

2. Die wichtigsten Erziehungstheorieen umfassen größtenteils zugleich die Pädagogik und Didaktik, wie dies z. B. bei Locke, Rousseau (wenigstens einigermaßen), Basedow, Pölitz, Schwarz, Herbart und vielen anderen im I. Teil bereits angeführten Schriftstellern der Fall ist. Mehr abgesondert behandeln die Unterrichtslehre unter den neueren:

De la Chalotais, Versuch über den Kinderunterricht — deutsch, mit Schlözer's Vorrede (gegen die Basedowsche Methode). Göttingen und Gotha 1771.

Trapp, vom Unterricht überhaupt, im Revis. Werk, 8. Teil.

F. Gedicke, praktischer Beitrag zur Methodik des Schulunterrichts in dessen Schulschriften.

A. F. Pauli, Versuch einer vollständigen Methodik für den gesamten Kursus der öffentlichen Unterweisung. 3 Teile. Tübingen 1785—99.

A. F. Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818 besonders Nr. I. II. IV. VI.

F. P. Wilmsen, Unterrichtskunst — zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. 2. Ausg. Berlin 1818.

P. F. Niethammer, Streit des Philanthropinismus und Humanismus, Jena 1808, ist teils polemisch, teils dogmatisch und enthält eine eigene Theorie dessen, was der Verf. Erziehungsunterricht nennt. (S. unt. § 25 Anmerk.)

Die speziellen Schriften, welche sich auf einzelne Lehrgegenstände oder auf den Unterricht in den einzelnen Arten der Schulanstalten beziehen, sollen in der 2. Abteil. und bei der Lehre von der Organisation der Schulen genannt werden.

Eine noch vollständigere Nachweisung als hier zweckmäßig sein würde, enthält die von T. C. F. Enslin gesammelte Bibliotheca paedagogica, oder Verzeichnis aller brauchbaren in älteren und neueren Zeiten in Deutschland bis zur Mitte des Jahres 1823 erschienenen Bücher über Erziehung und Unterricht. Berlin 1824. Wenn dies Verzeichnis nur die Titel enthält, so begleitet die Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen von Seebode die Anzeige der seit 1814 erschienenen Schriften des Faches mit einer Beurteilung.

Sofern der Gegenstand über Material und Formal des Unterrichts, durch Pestalozzi zur Sprache gekommen, wird davon besonders im 3. Teil gehandelt und die Litteratur nachgewiesen werden. — [Pestalozzi's Einfluß auf die Methodik war ein ungeheurer, bis an die Gegenwart reichender.]

[Von neueren Werken über Methodik nennen wir noch: Diesterweg Wegweiser 5. A. Essen. Kehr, die Praxis der Volksschule, 9. A. Dittes, Methodik der Volksschule, Leipzig 1874. Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, Gotha 1877. Lauckhardt's Magazin, Darmstadt. Für Gymnasien und Realschulen: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. A. Berlin 1873. §§ 85—146. Nägelsbach's Gymnasialpädagogik, herausgegeben von Autenrieth. Erlangen 1869.

Eine Reform der Unterrichtslehre sowohl in der Volksschule wie in den höheren Anstalten, namentlich den Gymnasien, suchte Professor Ziller in Leipzig herbeizuführen, indem er die Didaktik durchaus auf psychologischen Grundlagen aufbaute und mit dem Ziel, daß „der Unterricht erziehend" sein soll, Ernst machte. S. die Schriften Ziller's, ferner die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Ebenso arbeitet Prof. Stoy in Jena in erfolgreicher Weise an einer methodischen Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe. (S. namentlich die Arbeiten aus der herbartischen Schule über die Unterrichtslehre. Teil I. S. 15.) Eine Methodik des deutschen Volksschulunterrichts nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen geben die „Schuljahre", bearbeitet von Dr. Rein,

Pickel, Scheller. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Bis jetzt sind 6 Bände erschienen; 1—3 in zweiter Auflage; der 7. Band ist in Vorbereitung.

Endlich ist noch zu erwähnen: Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 1. Bd. Braunschweig 1882.

Auch wird hier nochmals erinnert an den pädagogischen Jahresbericht von Lüben, jetzt von Dittes herausgegeben. In neuester Zeit: Wegweiser durch die pädagogische Litteratur, bei Pichler's Witwe in Wien. 5. Jahrg. Ferner: G. E. Schott, Handbuch der pädagogischen Litteratur der Gegenwart. Leipzig, Klinkhardt 1870. Fortsetzung im Anzeiger für die neueste pädagogische Litteratur von H. E. Stötzner (Beilage zur Allgem. deutschen Lehrerzeitung. Leipzig.) S. auch Stoy's Encyklopädie, zweite Auflage. Leipzig 78. Chronik des Volksschulwesens von Seyffarth ꝛc.]



Erste Abteilung.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

5. Doppelter Hauptzweck alles Unterrichts.

Aller Unterricht muß sich stets einen doppelten Hauptzweck vorsetzen. Er soll 1. die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Übung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe immer weniger zu bedürfen (§ 1). In diesem Sinn bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch 2. den Zweck, den Kräften des Lehrlings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein teils im allgemeinen für den Menschen, teils im besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfnis ist. Was das erste bezweckt, nennt man die formale, so wie das zweite die materiale Bildung. Auf beides — die Form und die Materie des Unterrichts — müssen sich demnach die Gesetze der Unterrichtswissenschaft (Didaktik, Methodik) beziehen.

6. Allgemeine Grundsätze des Unterrichts nach seinem formalen Zweck.

Wenn gleich alle Bildung durch Unterricht, neben der Methode, wonach sie unternommen und gefördert wird, auch ein Material voraussetzt, an welchem sie die körperlichen oder geistigen Vermögen übt, so läßt sich doch auch beides von einander abgesondert denken. Insofern giebt es allgemeine Gesetze der Methodik, ohne besondere Rücksicht auf die Objekte des Unterrichts. Sie beruhen auf den eigentümlichen Gesetzen der Natur des Menschen und dem durch sie genau vorgezeichneten Gange seiner geistigen Entwickelung und Bildung. Wer folglich am tiefsten den Menschen ergründet; wer am meisten das innerste Wesen seiner Kräfte aufgefaßt; wer am schärfsten den Gang seiner äußeren und inneren Entwickelung beobachtet hat; wer unverwirrt von leerer Spekulation über das Unerforschliche in der Natur sich vorzüglich an das hält, was als die Regel derselben angenommen werden kann, indem es sich täglich in der Erfahrung bewährt: der wird auch gewiß am wenigsten in der

Methode fehlen und sein eignes Wissen und Können am glücklichsten in andere übergehen lassen. Auf solche Beobachtungen ist die folgende allgemeine Theorie des Unterrichts gebaut.

7. Vorläufige allgemeinste Forderung an jeden, der unterrichten will.

Vor allem unternehme keiner das Lehrgeschäft, bevor er sich dessen, was er thut, und was er zu erreichen sich bestreben soll, und der Bedingungen, unter welchen es nur erreicht werden kann, auf das deutlichste bewußt geworden ist und sich selbst in den Besitz alles dessen, was er lehren will, bis zu dem Grade gesetzt hat, der — wenigstens für die Bildung seiner jedesmaligen Lehrlinge — hinreichend ist. Da nun seine Kenntnisse in diese übergehen, durch seine Fertigkeiten auch seine Schüler zu gewissen Fertigkeiten gebracht werden sollen: so bedarf es einer Vermittelung des Lehrens und des Vorthuns durch Wort und Beispiel, damit der Schüler lerne, indem er hört und auffaßt, geschickt und tüchtig werde, indem er absieht und nachthut. Um dies zu erreichen, ist also neben dem Wissen und Können auch Mitteilungsgabe, Geübtheit im Reden und Handeln*) eben so unerläßlich. Wie wenig wird schon dies von Unzähligen bedacht, die als Lehrer auftreten oder Lehrämter begehren!

8. Erfassung des ganzen Menschen bei dem Unterricht.

Bei allem Unterricht, — mag er betreffen, was er will, mag er sich einen noch so bestimmten und besondern Zweck vorsetzen und bald auf die eine oder die andere Seelenkraft berechnet sein — muß man dennoch stets den ganzen Menschen mit allen seinen Anlagen und Kräften im Auge behalten. So nur wird die Einseitigkeit der Bildung verhütet. Diese entsteht nicht bloß aus der Beschränkung des Unterrichts auf eine Art von Kenntnissen und Fertigkeiten auf Unkosten anderer von gleicher Wichtigkeit; sondern man kann auch bei demselben Lehrstoff oder Unterrichtsmaterial, entweder zu einseitig — bloß das Gedächtnis, oder das Gefühl, oder die Phantasie beschäftigen, oder das Denkvermögen allein in Anspruch nehmen, (wie sogar bei dem Religionsunterricht von manchen Lehrern geschieht,) oder mit Verabsäumung aller Aufklärung der Begriffe allein auf den Willen zu wirken suchen. Wird doch selbst der Körper und seine Gesundheit nicht selten dem Wissen und Gelehrtwerden aufgeopfert! Vor dem allen sichert nur

*) Daß beides nicht immer mit dem Wissen und Können verbunden sei, lehrt das Beispiel so vieler sehr gelehrter Männer und Meister, denen gleichwohl nichts schlechter gelingt als das Unterrichten und Bilden anderer. Wie viele berühmte Schulmänner, wie viele noch berühmtere Akademiker hat bloß ihre Gelehrsamkeit auf den Posten gestellt, dem sie als Lehrer so wenig genügen, so bedeutend sie übrigens als Schriftsteller für die Wissenschaft sein mögen.

die Lehrmethode, bei welcher der Lehrer in seinem Schüler, wie der Erzieher in seinem Zögling, sich stets den Menschen nach allen seinen Anlagen und Kräften vergegenwärtigt und eine allseitige, d. i. wahrhaft humane Bildung sein höchstes Ziel bleibt. (S. oben I. Teil S. 224 230 ff.) Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt und verhilft seinem inneren Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag. Unter einem Lehrer, der so zu unterrichten versteht, gewinnt auch der Charakter seiner Schüler, nicht etwa, weil jener bei allen Gelegenheiten, zur Zeit und zur Unzeit, philosophiert und moralisiert, sondern schon durch den Ernst, womit er alles betreibt, durch das Beispiel der Strenge, welches diese in seiner Pflichterfüllung vor sich haben, durch die hohe Wichtigkeit, welche er auf alles Wahre, Gründliche, in seiner Art Vollkommene, so wie auf alles Rechte und Heilige legt, mit einem Wort, durch den ganzen Sinn und Geist, in welchem das Elementarische wie das Höhere gelehrt wird.

Anmerk. 1. Selbst das ganze Wesen eines Lehrers, als Ausdruck eines von der Heiligkeit seines Berufs durchdrungenen, überall gewissenhaften Charakters, die ganze Art, wie er seine Schüler behandelt, dann auch, wie er sich bei jedem natürlichen Anlaß über diese und jene Materie äußert, — alles dies kann in denen, die ihn hören, den Sinn für Wahrheit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Bescheidenheit, Wohlwollen, Teilnahme an allem Menschlichen wecken. Jede seiner Zurechtweisungen, sein Lob und sein Tadel, der geringe Wert, den er auf bloßes Merken und Behalten, der größere, den er auf Äußerungen gesunder Urteile praktischen Verstandes, reinen Gefühls des Wahrheits- und Schönheitssinnes setzt, muß dann notwendig äußerst bildend für die Lehrlinge werden. Man vergleiche die treffliche Charakteristik des echten Lehrers in Quintilian. Inst. L. I. Kap. 2. Sumat. cet.

2. Treffliche Winke, wie jeder Unterricht — nicht bloß der eigentlich moralische — Teilnahme an allem Menschlichen wecken und nähren kann, enthält Herbart's allgemeine Pädagogik S. 233. Man vergleiche damit, was Schwarz (Erziehungslehre 3. Teil S. 83) über den Charakter des Lehrers und die genaue Beziehung, in welcher er mit der Methode steht, bemerkt hat. Daß so viel unterrichtet und doch durch den Unterricht verhältnismäßig so wenig bewirkt wird, hat unter andern seinen Grund darin, daß man diese genaue Beziehung nicht genug achtet und übersieht, wie viel Anteil die Gesinnung und das Gemüt an allem Lehren und Unterrichten hat.

9. Ausgehen des Unterrichts von dem Standpunkte des Lehrlings.

Die Lehrlinge, welche dem Unterricht übergeben werden, stehen auf verschiedenen Stufen. Diese, ehe er beginnt, genau zu erforschen — be-

treffe es nun das ganze Wissen, oder das Einzelne, was zunächst gelehrt werden soll — ist das erste Geschäft des Lehrers. Er muß gerade von dem Punkt, auf welchem er nach sorgfältiger Prüfung den Lehrling findet, ausgehen. Versäumt er dies, so wird er das Wissen desselben und den Grad seiner Ausbildung zu hoch oder zu niedrig anschlagen. Nur das darf ein planmäßiger und überlegter Unterricht bezwecken, was dem Alter, den Fähigkeiten, den Vorkenntnissen und Vorübungen der Lernenden angemessen ist. Ihre Neigung zu diesem und jenem dürfen den Lehrer so wenig als seine eigenen, oder die Wünsche derer bestimmen, die in den Unterricht, ohne Kenntnis des Bedürfnisses der Schüler, einreden wollen. Das Vorgreifen, das Übereilen ist in der Regel nachteiliger als der scheinbar langsame Gang und das stete Wiederholen der Elemente. Es ist die Haupturfache der Unsicherheit und der Seichtigkeit des Wissens so vieler, welche sich für unterrichtet halten.

Anmerk. Vorzüglich ist dies in der häuslichen Erziehung zu beachten, weil dem eintretenden Lehrer oft ganz irrige Begriffe von dem, was bereits gelernt und getrieben sei, beigebracht werden. Getrieben ist freilich oft nur zu viel. Gelernt desto weniger. Mehr hierüber bei den Pflichten des Hauslehrers im 3. Teil. — In Schulen sollte zwar die Klasse den Maßstab geben. Aber wie unsicher auch dieser oft sei, ist bekannt genug.

10. Stufenweise Ausbildung der Seelenkräfte.

Gleich der Körperkraft entwickelt sich auch die geistige, sowohl überhaupt, als in ihren einzelnen Vermögen, nur stufenweise. Daher ist es die erste Regel der Lehrmethode: in jedem Alter vorzüglich die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, für welche sich dasselbe am meisten eignet. (S. Erziehungslehre I. Teil § 43 ff.) Eine andere Behandlung fordern die früheren, eine andere die mittleren und reiferen Jahre. Alles streng wissenschaftlichen oder systematischen Unterrichts sind Kinder unfähig. Die gereifte Vernunft erst verhindert das Einzelne und Mannigfaltige zu der Einheit, welche das Wesen der Wissenschaft ausmacht. Je mehr Anfängern das, was sie lernen sollen, durch sinnliche Anschauung, durch Beschäftigung der Einbildungskraft, durch Verbindung dessen, was man lehrt, mit ihren Lieblingsneigungen und Beschäftigungen beigebracht werden kann; desto besser wird der Grund aller weiteren Bildung gelegt. Die Schule wird ihnen um so lieber sein, je freieren Spielraum sie ihren Kräften giebt. Hätte man immer nur an dies bei dem Rat, in dem Alter des Kindes manches spielend zu lehren, gedacht: so könnte schwerlich die strengste Didaktik etwas dagegen einzuwenden haben. Sobald der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt, wird von selbst wegfallen, was bloß dem Kindesalter angehört. Schon der heranwachsende Knabe muß an anhaltendes Arbeiten gewöhnt

werden; Jünglinge werden es selbst unter ihren Jahren finden, wenn man, statt sie ernsthaft zu belehren, mit ihnen spielen will, da sie sogar schon als Kinder den ernsten Lehrer mehr als den spielenden zu achten pflegen.

Anmerk. Man hat bekanntlich vielen neuen Pädagogen den Vorwurf gemacht, daß sie das spielende Lernen beim Unterricht zu sehr auf Unkosten der Gründlichkeit begünstigten. Dies mögen einige neuere, so wie auch einige ältere, wirklich gethan haben. Die Philanthropine begünstigten anfangs offenbar die Arbeitsscheu viel zu sehr und bildeten eben darum so wenig Menschen, die für ernstes Geschäftsleben taugten. Aber im eigentlichen Kindesalter bleibt es doch wohl die allernatürlichste Art, mehr unbemerkt, „tamquam aliud agendo,“ Kenntnisse beizubringen, die in jeder wissenschaftlichen Form etwas Abschreckendes haben würden; dabei Arbeit mit Erholung, Bewegung mit Stillsitzen oft abwechseln zu lassen. Dies ist von jeher die Meinung aller alten und neuen erfahrenen Schulmänner gewesen. Man vergleiche ihre Äußerungen darüber unter andern im Rev. Werk VIII, 95 ff. 127. Gaben doch selbst die strengen Römer ihren Schulen den Namen ludus. (Ludum aperire. Ludi Magister.)

11. Planmäßige Succession und Kontinuität des Unterrichts.

Jedem Unterricht muß ein wohlüberdachter Plan zum Grunde liegen. Er wird teils durch das Lehrobjekt, teils durch die Zeit, die gegeben ist, teils durch die Lehrlinge selbst bestimmt und bedingt. In jedem Falle schreite er vom Leichteren zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort, damit eins aus dem anderen hervorgehe und das Spätere in dem Früheren festen Grund und Boden finde. — Zwar sind Leicht und Schwer relative Begriffe: doch lehrt die Natur der Sache wie die Erfahrung, daß 1. alles Sinnliche leichter zu fassen ist, als das Abstrakte; daß alle Kenntnis vom Einzelnen anfängt und zum Allgemeinen übergeht, folglich auch im ersten Unterricht alle abstrakten Begriffe so lange vermieden werden müssen, bis sie gefaßt werden können. [1]) Sie lehrt ferner 2., daß alles, was innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegt, was mit ihren vorrätigen Ideeen eine Ähnlichkeit hat und sich an ihre Empfindungen anschließt, weit leichter gefaßt und behalten wird, als das Gegenteil. Hierin liegt oft der einzige Grund, warum man gewisse Worte einer Sprache schwerer als andere nennt, und warum ein Buch leichter, ein anderes wieder schwerer ist. [2]) Endlich ist auch 3. das leichter, was eine geringe Anzahl von Vorkenntnissen und weniger anderweitige Übung voraussetzt. Die Schwierigkeit wächst, je mehr beides notwendig ist. [3])

Anmerk. 1. Wer im Elementarunterricht mit abstrakten Begriffen, Definitionen und allgemeinen Regeln anfängt, richtet wenig aus.

Man muß z. B. Kindern nicht definieren, was Tugend, was Großmut, was Edelmut sei, sondern an dem Bilde des Tugendhaften, Groß-

mütigen und Edelmütigen lehren, wie ein solcher denkt, wie er handelt, durch welche Motive er bestimmt wird. Von dem Beispiel muß man zur Erklärung übergehen. Wie unzweckmäßig sind daher eine Menge unserer Lehrbücher für die Jugend!

2. Viele Bücher, die man mit der Jugend liest, sind nicht schwerer als andere, den Worten oder Wortfügungen nach; aber die Gegenstände, welche durch diese Worte ausgedrückt werden, sind unbekannter.

Gellert's Fabeln sind vorteilhafter als Klopstock's Oden, nicht sowohl den Worten nach, sondern darum, weil der Inhalt jener Fabeln dem Ideenkreise und der Empfindungsart der Kinder weit näher liegt, als der Inhalt der Oden des letzteren.

3. Darin liegt der Grund, warum es so schwer ist, Kindern, welche nicht planmäßig unterrichtet sind, manches begreiflich zu machen, worin andere, selbst jüngere, nicht die geringste Schwierigkeit finden, weil sie die nötigen Vorkenntnisse bei der Hand haben. Besonders zeigt sich hier der Unterschied zwischen einem zur Selbstthätigkeit gewöhnten Verstande und dem bloßen Nachsprechen dessen, was andere gedacht haben. — Aber es wird auch begreiflich, warum mancher Lehrer so wenig ausrichtet, wenn er seinen Zöglingen alles, was er soeben gelernt, unmittelbar wieder mitteilt, ohne sich zu erinnern, wie viel er selbst Zeit bedurfte, ehe er bis dahin kam, es zu fassen. Der Unverstand mancher unerfahrenen Lehrer übertrifft auch in diesem Stück oft alle Vorstellung.

12. Maßhalten im Unterricht.

Jede vernünftige Methode erfordert ein Maßhalten, teils in dem, was man überhaupt lehrt, teils wie viel man von jedem Lehrgegenstande mitteilt. Am wenigsten setzt sie den Wert des Unterrichts in das Vielerlei, sondern in die zweckmäßigste Auswahl. Sie lehrt so wenig als möglich fürs künftige Vergessen. Daher hüte sich jeder Lehrer 1. von seiner eigenen Neigung für gewisse Kenntnisse verleitet, sogleich alles, was er davon weiß, der Jugend mitzuteilen, und bloß darum weitläufiger zu werden, weil er gerade selbst eine große Menge von Materialien gesammelt hat. Darüber wird gemeiniglich das, was fürs erste weit nützlicher wäre, versäumt.[1]) Eben so wenig gehe er 2. schon da auf systematische Vollständigkeit oder Lückenlosigkeit aus, wo er Anfänger vor sich hat, und bedenke, daß dieselbe für den Zögling gar keinen Wert haben kann, die Überladung mit Kenntnissen hingegen das sicherste Mittel ist, das Brauchbare über dem Unbrauchbaren in Vergessenheit zu bringen.[2]) Und wenn gleich 3. die eigene Neigung des Lehrlings das Lehren sehr erleichtert: so lasse man sich doch, da sie von sehr zufälligen Umständen abhängen kann, selbst diese nicht verleiten, durch eine ganz unzweckmäßige Ausführlichkeit bei einer Sache ihn desto mehr in anderen Kenntnissen zu verwahrlosen.[3])

Anmerk. 1. Der Lehrer sei bei dem Unterricht der Jugend überhaupt vor nichts so sehr auf seiner Hut, als vor seiner eigenen Neigung. Er lehrt sonst

unfehlbar teils verkehrt, teils zu viel. Der philosophierende Kopf philosophiert mit Knaben bei der Geschichte über die beste Regierungsform; der Litteraturfreund häuft Büchertitel auf Büchertitel; der kritische Philologe Lesearten — alles ohne Zweck. Er denkt nur an sich, hört nur sich und verliert den Schüler zuletzt ganz aus dem Auge.

2. Am meisten hat man sich vor diesem Fehler bei historischen Gegenständen zu hüten. Aber mancher Lehrer will durchaus nichts untergehen lassen, was er einmal in seine Kollektaneen eingetragen hat!

3. Nichts ist veränderlicher, als die Neigung der Jugend. Sie will immer etwas Neues. Einigermaßen kann man diese Neigung befriedigen, wenn man häufig die Form ändert, etwas anderes vorzunehmen scheint, nicht allzu weitläufige Lehrbücher wählt. Neue Pensa beleben immer den Fleiß aufs neue. Nur nicht zu viel Nachgiebigkeit, besonders bei Jünglingen; nicht zu viel Achten auf ihre Klage, daß etwas zu trocken sei, ihnen nicht gefalle, Langeweile mache u. s. w. Anstatt sogleich etwas Neues zu nehmen, bemühe man sich vielmehr, Lust für das Vorliegende zu wecken. Sonst werden sie alle Monat etwas Neues haben wollen.

Zuweilen erwacht in jungen Leuten plötzlich eine außerordentliche Neigung zu einer Wissenschaft, z. B. Mathematik, Naturgeschichte. Das lasse man sich doch einen Wink sein. Denn sie werden zu der Zeit außerordentliche Fortschritte machen. Der Privatlehrer kann solche Momente noch weit leichter als der öffentliche benutzen.

13. Gründlichkeit. Weises Säumen.

Hiernach ist die so oft wiederholte Regel, gründlich zu lehren, zu beurteilen. Der Begriff ist relativ und bedeutet etwas anderes, wenn vom Unterricht solcher Lehrlinge, deren Verstand gereift ist, etwas anderes, wenn von Anfängern die Rede ist. Im ersten Falle verbindet man gewöhnlich damit die Idee einer wissenschaftlichen Form, eines tiefen Eindringens in die ersten Grundbegriffe, eines systematischen Überblicks der ganzen Wissenschaft oder Kunst. [1]) Im zweiten Falle kann gründliches Lernen bloß bedeuten: das Gelernte recht wissen, deutliche Vorstellung und sichere Kenntnis davon haben, kein notwendiges Glied überspringen; und es wird dann nur dem unsichern und oberflächigen Wissen entgegenstehen. [2]) Der Elementarunterricht kann nur das Letztere beabsichtigen. Er soll sich eben deshalb alles dessen, was für eigentliche Gelehrte gehört, was Vorkenntnisse voraussetzt, was erst unter der Bedingung eines absichtlichen Studiums nützlich ist, enthalten. (10.) Dagegen soll man langsam eilen, Zeit zu verlieren scheinen, um sie hernach zu gewinnen; nicht eher von einem zum andern fortschreiten, als bis man ganz gewiß ist, daß jenes vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden sei; nicht eher der Kraft eine neue Thätigkeit anmuten, als man sicher sein kann, daß die zum Grunde liegende vollkommen geübt und zur Fertigkeit erhöht sei; wenig auf einmal lehren, wenig fordern, aber es mit dem Wenigen recht genau

nehmen, und es zum unverlierbaren Eigentum des Verstandes, und bei historischen Sachen, des Gedächtnisses machen. So wird ein guter Grund gelegt.[3]) Diese Gründlichkeit setzt aber einen Lehrer voraus, der teils Geduld genug besitzt, eine Sache hundert Mal zu sagen und dieselbe Übung, selbst im Mechanischen, sehr oft zu erneuern, teils der Sache, die er lehrt, selbst vollkommen mächtig ist, von jedem Begriff, jedem Worte, dessen er sich bedient, selbst eine klare und deutliche Vorstellung hat. Daher wird er sich stets genau und gründlich vorbereiten, was bei dem so verkehrten Dünkel, für Kinder leicht genug zu wissen, von so vielen vernachlässigt wird.[4]) Ohne Vorbereitung wird zwar viel geredet, aber wenig fruchtet der Unterricht. Die Lehrlinge bleiben so seicht in ihrem Wissen, wie der Lehrer selbst seicht ist, und müssen oft in den folgenden Jahren schwer dafür büßen, daß sie nicht gründlicher und strenger unterrichtet wurden.

Anmerk. 1. Jene ganz unzweckmäßige Gründlichkeit ist einer der gemeinsten Fehler junger, übrigens nicht ungeschickter Dozenten. Sie kramen aus, was sie wissen. Der Lehrling soll ihre Gelehrsamkeit anstaunen, und thut es auch; lernt aber im Grunde nichts, als allenfalls — etwas Dünkel auf unzusammenhängende Vielwisserei oder auf Worte, von denen er keine Begriffe hat. —

Bei den ersten Übungen des Nachdenkens geben oder verlangen manche Lehrer strenge Deduktionen; im Religionsunterricht wird über Orthodoxie und Heterodoxie, im ersten Sprachunterricht über Kritik, wohl gar die höhere; im ersten geographischen über Staatsverhältnisse räsoniert, oder die Volksmenge jedes Städtchens diktiert; die Geschichte mit weitläuftigen Untersuchungen über Urgeschichte, Kosmogonie u. s. w. angefangen, die Fabellehre zur tiefsinnigen Symbolik gemacht, — und das alles, weil im Grunde die Lehrer die Sache nicht selbst studiert, sondern sich bloß allerlei zusammengetragen haben.

2. Man hat dies sagen wollen, wenn man besonders in der Pestalozzi'schen Lehrart häufig von einem lückenlosen Unterricht geredet hat. Gleichwohl ist auch hier nichts zu übertreiben, und die Gründlichkeit des Lehrens nicht mit der absoluten Vollständigkeit zu verwechseln.

3. Entwicklung der Begriffe, besonders durch sokratische Lehrart; Kontinuität in jeder Materie, bei jeder Übung; Anhalten der Lehrlinge, von allem Grund und Rechenschaft zu geben; häufiges Wiederholen dessen, was schon da gewesen ist; stetes Anschließen des Unbekannten an das Bekannte; nicht eher Ruhen, als bis man sicher ist, daß der Schüler seine Sache, z. B. der Anwendung einer leichten Regel, ganz gewiß ist: — das ist der wahre Geist einer gründlichen Lehrart.

Junge Leute verwöhnen sich oft fürs ganze Leben, wenn ihnen gestattet wird, etwas nur obenhin zu lernen. So wenig der jemals gut Klavier spielen lernt, dessen erster Lehrer es mit dem Richtiggreifen, mit dem Richtigzählen, mit dem Takt, mit der Fingersetzung nicht genau nahm; eben so wenig läßt sich von dem Obenhinlernen der Sprachen, der Geschichte, Geographie, des Rechnens u. s. w. etwas erwarten, wenn der Lehrer nur immer forteilt, nur immer sich dozieren und deklamieren hört und, statt der Elemente, hohe

Weisheit zu Markte trägt, um mit seinen armen, dadurch verwahrloseten Lehrlingen Aufsehen machen zu können.

4. Nirgends wäre vielleicht sorgfältige Vorbereitung und das eigentliche Studium der Methode für einen angehenden Lehrer notwendiger, als beim Elementarunterricht, und nirgends wird sie gleichwohl für unnötiger gehalten! Mancher Lehrer glaubt wohl gar, er werde bei den Lehrlingen verlieren, wenn sie bemerken, daß er sich auf die Lektion vorbereitet habe, welches doch nur bei manchen Arten der Vorbereitung, z. B. dem bloßen Abschreiben des Vorzutragenden aus andern Büchern und nachmaligem bloßen Ablesen der Fall sein würde. Gesetzt auch, die Lehrer hätten die Sachen, und gerade die nützlichsten Sachen, immer bei der Hand: haben sie auch auf die Lehrart gedacht; und ist nicht gerade diese das Wichtigste? Vielleicht sind sie selbst durch viele Umwege zu ihren Kenntnissen und Fertigkeiten gelangt und führen nun, unbekannt mit näheren Wegen, ihre Schüler durch eben diese Umwege zum Ziel.

14. Schädliche und unschädliche Erleichterung des Lernens.

So irrig im allgemeinen der Grundsatz ist, man müsse der Jugend das Lernen so leicht als möglich machen, weil gerade dann die Kräfte am wenigsten geübt werden und keine Stärke gewinnen können: so giebt es doch ein gewisses Erleichtern, wodurch so wenig der Sicherheit als Gründlichkeit des Wissens Eintrag geschieht. Dieses Erleichtern besteht freilich nicht im Ersparen aller Anstrengung, im Wegräumen aller Schwierigkeiten. Nur von der Erleichterung ist die Rede, wobei man 1. nichts fordert, was noch über die Kräfte des Lehrlings hinausgeht, ihn unverhältnismäßig anstrengen, er aber Lust und Mut verlieren würde; wobei man 2. seinem Fleiße zu Hilfe kommt und ihn auf den unbekannten Weg bringt; daher 3. je ungeübter er ist, desto mehr seine Beschäftigung leitet, ihn denken und arbeiten lehrt, so lange er es noch bedarf; ihm die Hilfsmittel an die Hand giebt, statt sie ihn selbst suchen zu lassen, da er denn oft durch Zufall gerade die untauglichsten wählt; 4. auf Mittel sinnt, wie besonders das, was ihm bei fehlerhaften oder schwachen Naturanlagen schwer wird, etwas leichter werden könne, z. B. alles Merken und Auswendiglernen; daher auch 5. vorzüglich diejenigen Seelenkräfte übt, ohne deren Vollkommenheit alles weitere Lernen unendlich schwer werden muß; endlich auch 6. durch Aufmunterung langsameren Köpfen Mut macht und ihnen dadurch das Schwerste erleichtert. [1]) — Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung durch tabellarische Methode kann bei dem ersten Unterricht nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben. [2]) Weit weniger ist aber die Anordnung und Folge der Materien, wobei besonders bei Anfängern der weitschichtige und schwerfällige Gang des Lehrbuchs (z. B. der Grammatik) oft verlassen und ein naturgemäßerer gewählt werden sollte.

Anmerk. 1. Man vergleiche hier, was bereits in der Erziehungslehre über die Übungen der verschiedenen Erkenntniskräfte gesagt ist. (I. Teil § 43 ff.) Die nähere Anwendung der in diesem § gegebenen Regeln wird übrigens in der speziellen Methodik vorkommen.

2. Die tabellarische und Litteralmethode, welche man auch zuweilen die Hähn'sche oder die Felbiger'sche nennt, und deren nähere Beschreibung in Hähn's Abhandlung von der Litteralmethode, (Berlin 1777) so wie eine sehr gründliche Kritik in der freimütigen Beurteilung der österr. Normalschulen (Berl. 1783) nachzusehen ist, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland und schien manchen das Arkanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben. Durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophische Nachdenken über den Entwickelungsgang der jugendlichen Seele, die nicht vom Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, so wie die Beobachtung, daß die Kinder fast nichts als Worte in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen.

Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens. Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf; sie geben eine allgemeine Übersicht und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen. Bei Jünglingen wird man sich ihrer daher mit großem Nutzen bedienen können, z. B. bei der Naturgeschichte, der Weltgeschichte, um den Synchronismus, Familienverhältnisse u. s. w. anschaulich zu machen. Der Lehrer selbst wird auch sehr wohl thun, wenn er seinen Vortrag bei der Vorbereitung tabellarisch ordnet, wo es der Gegenstand zuläßt.

15. Der Unterricht erwecke Teilnahme.

Kein Unterricht frommt, der den Lehrling gleichgültig läßt. Auch das Schwierigste wird leicht und angenehm, wenn der Lehrer die Teilnahme (Interesse) an den Lehrgegenständen zu wecken und zu unterhalten versteht. Nur dadurch wird er die Aufmerksamkeit des Lehrlings festhalten, ohne welche kein Lehren gedeihen kann. Langweilig zu sein — hat man sehr wahr gesagt — ist die ärgste Sünde des Unterrichts. So lange sich der Lehrling in dem Zustande einer innern, auf das Lehrobjekt gerichteten Thätigkeit befindet und die natürliche fast instinktartige Wißbegier befriedigt wird; er selbst wahrnimmt, daß ihm das Bemühen, zu fassen, was man ihn gelehrt hat, gelingt; jede ihm gegebene Aufgabe den Trieb weckt, sie zu lösen, — so lange kann man jener Teilnahme gewiß sein. Durch Zwang, Unwillen, Ungeduld des Lehrers wird sie vernichtet. Jeder Anstrengung der Kraft einen Lohn verheißen, ist eben so verkehrt. Nicht von Furcht, nicht von Hoffnung, von dem Gegenstande selbst und dem Gefühl der zunehmenden Kraft und Geschicktheit muß das Interesse ausgehen. Je mehr sich dies aber in dem Lehrer selbst zeigt,

lebendiger sein Vortrag ist und die Liebe zur Sache angemerkt wird, desto weniger wird es auch bei den Lernenden vermißt werden.

Anmerk. 1. Mehrere Mittel, die so oft in Schulen und auch in der Privaterziehung angewendet werden, um Aufmerksamkeit und Interesse, wie man meint, anzuregen, wohl gar zu erzwingen, sind geradezu verwerflich. Dahin gehören folgende:

a) Der Zwang. Alles Lernen setzt eine gewisse Anstrengung voraus; Anstrengung aber wider Willen und wider die Neigung macht es zu lästig. Im früheren Alter kann dadurch alle Lernlust unterdrückt werden. Deswegen ist nicht nötig, zu warten, bis Kinder selbst Lust äußern, Lehrstunden zu nehmen, wie einige vorgeschlagen haben. Daß sie etwas lernen müssen, müssen sie glauben. Sobald es zur angenehmen Beschäftigung gemacht wird, hört es auf, Zwang zu sein, und Kinder können dann oft den Glockenschlag nicht erwarten, der sie zur Schule ruft.

b) Unwille und Ungeduld, absichtliches Erschweren, störriges Bestehen auf Beantwortung von Fragen, die das Kind nun einmal nicht zu beantworten weiß, oder unthätiges Lauern des Lehrers auf die Antwort, wobei er höchstens ein dumpfes Nu! ertönen läßt; Unterbrechen des Vortrags durch Schelten und Schimpfen über jeden Fehler, und was der üblichen Lehrweisen solcher Männer, die ihr Amt ohne Interesse treiben, mehr sind, — das alles kann nur träge und verdrießliche Schüler machen.

c) Eben so verkehrt ist aber das Erzwingen eines momentanen Fleißes durch Verheißungen — z. B. die Stunde früher schließen, morgen frei geben, eine Arbeit erlassen, oder etwas Fremdes vorlesen zu wollen, wenn der Schüler nur so gut sein wolle, eine halbe Stunde ruhig und aufmerksam zu sein. Dadurch wird das Interesse nur immer mehr von dem, was gelernt werden soll, abgelenkt; und solche elende — leider noch immer zu häufige Hilfsmittel sind allemal nur Beweise der Unbeholfenheit des Lehrers.

2. Zweckmäßige Mittel, für den Unterricht zu interessieren, sind folgende:

a) Man lehre nichts, ohne daß man die Lehrlinge, so weit es ihnen nur irgend begreiflich gemacht werden kann, den Gewinn für ihre innere und äußere Bildung hat einsehen und sie aus kleinen Erfahrungen merken lassen, wie eine Kenntnis und eine Fertigkeit zur andern führt. Auch das Schimpfliche der Unwissenheit in der Sache, die gelehrt wird, muß man ihnen vor das Auge rücken, muß es hoch aufnehmen, wenn sie sich in bekannten Sachen noch Fehler erlauben. — Endlich müssen sie auch gewöhnt sein, dem Lehrer etwas auf sein Wort zu glauben. Bei Kindern ist das *Αὐτὸς ἔφα* so bedenklich nicht; und der Glaube an seine Einsicht kann ihnen allein schon manches wichtig machen, was sie sonst nicht dafür halten würden. Er muß ihnen eine Zeitlang die höchste Autorität sein.

b) Man lasse es die Lehrlinge bemerken, wie sehr man sich selbst für das, was man lehrt, interessiere, es sei nun, weil man von dem Gegenstande selbst begeistert wird, wie dies bei höheren Wissenschaften, Sprachen, Geschichte der Fall sein kann; oder daß man, wenn es dürftige Elemente sind, Teilnahme an den Fortschritten der Kinder ausdrückt und ihnen dadurch die Sache recht wichtig zu machen weiß.

c) Je mehr Seelenkräfte (Verstand, Phantasie, Gedächtnis) beim Unterricht in Thätigkeit kommen, desto interessanter wird er. Dies geschieht durch die Beförderung der anschauenden Erkenntnis, die nicht bloß bei Objekten der äußeren Sinne, sondern auch bei Verstandesbegriffen anwendbar, und wovon 1. Teil § 46—51 ausführlicher gehandelt ist. Aus eben dem

Grunde ist es auch gut, den Sinnesorganen der Lehrlinge etwas vorzulegen, z. B. ein Bild, ein Modell, ein Lehrbuch; das Gesagte an die Tafel zu schreiben, sie selbst etwas aufschreiben zu lassen. Dies fixiert ihre Aufmerksamkeit.

d) Selbstthätigkeit der jungen Leute wird teils durch Anregung ihres Nachdenkens, teils durch allerlei Aufgaben, vor und nach dem Unterricht, befördert. S. mehr davon 1. Teil § 58 und unten § 17.

e) Von der Lebendigkeit des Vortrags, die auch das Trockenste anziehend machen kann, s. m. § 22.

f) Auch durch Wetteifer kann die Jugend für das, was sie lernen soll, interessiert werden. Sie lernt das mit Vergnügen, wozu sie sich durch Lob und Zufriedenheit ermuntert sieht. (Pueri efferuntur laetitia cum vicerint, et pudet victos. Cic.) Im früheren Alter kann es, wo mehrere unterrichtet werden, nützlich sein, auch sinnliche Zeichen, z. B. das Wechseln der Stellen (Certieren), das Anstreichen und Gegeneinanderzählen der Fehler, zu Hilfe zu nehmen. Die Gefahr, welche man von dieser Benutzung des Ehrtriebes gefürchtet hat, ist völlig ungegründet und gehört zu den Übertreibungen mancher pädagogischen Theoretiker. S. 1. Teil § 105 ff. [Vergl. Ackermann, das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Die neuere Pädagogik, namentlich die herbartische Schule hält die obengenannten Mittel zur Erregung des Ehrgeizes durchaus für verwerflich. Vgl. Ackermann, über Charakterbildung. Eisenach 1878. (Progr. des Lehrerinnenseminars und der Karolinenschule.)]

16. Verbindung mehrerer Zwecke beim Unterricht.

Oft kann auch der Unterricht mehrere Zwecke zu gleicher Zeit beabsichtigen. Wenn gleich für jeden Lehrgegenstand hauptsächlich eine Kraft der Seele in Anspruch zu nehmen ist — sei es der Verstand, das Gedächtnis, das Gefühl — so kann er doch zu gleicher Zeit als erregend und übend für andere betrachtet werden. Gerade dadurch wird das Harmonische in der Ausbildung des Menschen erreicht und die Teilnahme selbst mehr geweckt und erhalten. Auch wird die Verbindung mehrerer Zwecke unbeschadet der Hauptsache versucht werden können, so lange nur der jedesmalige Hauptzweck des Unterrichts immer die vorherrschende Idee bleibt und man sicher ist, nicht durch die Mehrheit der Zwecke zu sehr zu zerstreuen. Wo der Hang dazu groß ist, muß man sich allerdings bemühen, die Thätigkeit möglichst zu konzentrieren.

Anmerkung. Die nähere Anleitung zur Anwendung dieser Regel bei verschiedenen Gegenständen des Unterrichts weiter unten. Hier nur einige Beispiele:

1. Man macht Übungen, die an sich bloß mechanisch sind, sobald die erste Schwierigkeit überwunden und die technische Fertigkeit erworben ist, zugleich zu Beschäftigungen des Verstandes, z. B. wenn man beim Unterricht im Lesen oder Schreiben zugleich nützliche Lese- und Schreibmaterialien wählt.

2. Indem man Hilfskenntnisse lehrt, versuche man zugleich den höheren Zweck, zu dem sie künftig dienen sollen, vorzubereiten; z. B. bei der Erlernung fremder Sprachen schon Interesse für das, was darin gelesen oder übersetzt und geschrieben wird, zu erwecken; man wähle den Stoff nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Jugend aus, und so mache man unvermerkt mit manchen nützlichen historischen und andern Kenntnissen bekannt.

3. Man verbinde die Erlernung einer Sprache mit der Übung einer andern, begnüge ſich z. B. beim Überſetzen nicht, daß der Sinn allenfalls richtig aufgefaßt werde, ſondern ſehe auch darauf, daß die Fertigkeit, ſich in der Sprache, in welche überſetzt wird, deutlich, beſtimmt und ſchön auszudrücken, dabei zugleich gewinne.

17. Verbindung der Selbſtbeſchäftigung mit dem Unterricht. Vorbereitung. Wiederholung.

Sehr häufig wird bei dem Lehren die Thätigkeit der Seelenkräfte des Schülers durchaus nur empfangend und auffaſſend geübt. Deſto mehr beſtrebe man ſich, ſowohl während des Unterrichts, als vor und nach demſelben auch die aktive und produktive Kraft in Anſpruch zu nehmen.[1]) — Während des Unterrichts geſchieht dies überhaupt durch ſtete Anregung und Übung irgend eines Seelenvermögens zum Selbſtbemerken, zum Mitdenken, zum eignen Urteil, zur Prüfung des Vorgetragenen, — alſo der ſinnlichen und geiſtigen Aufmerkſamkeit, der Urteilskraft, des Scharfſinnes, des Witzes. (Die Mittel ſ. oben 1. Teil § 54—63.) Außerdem giebt es auch ſo manche unmittelbare Beſchäftigungen ſelbſt der äußeren Thätigkeit, z. B. Niederſchreiben des Wichtigſten; Anſchreiben an die Wandtafel, die in keinem Lehrzimmer fehlen ſollte; zuſammenhängendes Erzählen zur Wiederholung deſſen, was eben vom Lehrer geſagt iſt; nach und nach auch wohl Verſuche im eigenen Vortrage eines Gegenſtandes. — Außer den Lehrſtunden befördert man die Selbſtthätigkeit 1. durch die zur Pflicht gemachte Vorbereitung, wo ſie nur immer möglich iſt, welche den Schüler zugleich ſeine Schwächen und ſeine Kräfte kennen lehrt, 2. durch Memorieren deſſen, was notwendig ins Gedächtnis gefaßt werden muß, wenigſtens zu wiſſen ſehr nützlich iſt. (Die Mittel zur Gedächtnisübung ſiehe oben 1. Teil § 56. 57.) Hierzu müſſen 3. häufige Aufgaben ſchriftlicher Arbeiten von allerlei Art kommen, teils als Wiederholung des Gehörten oder Geleſenen, teils als Aufſätze über neulich Geleſenes oder Abgehandeltes.[2]) Man verlaſſe endlich auch 4. das eigene Studium mancher wiſſenſchaftlichen Gegenſtände, die eben ſo gut, oft beſſer noch, durch eigenen Fleiß als durch Vordozieren erlernt werden; desgleichen bei dem Sprachunterricht das Selbſtſtudium mancher Schriftſteller, neben denen, welche öffentlich erklärt werden. — Von allen dieſen Seiten kann der Privatlehrer, wegen der kleineren Zahl der Lehrlinge, oft weit mehr leiſten, als der Schulmann; wie weiter unten gezeigt werden ſoll.

Anmerk. 1. Veranlaſſungen zur Selbſtthätigkeit außer den Unterrichtsſtunden ſind eben ſo wichtig, oft noch wichtiger und folgenreicher, als der Unterricht ſelbſt. Der Lehrling lernt gerade da, wo er ſeiner eigenen Kraft überlaſſen iſt, faſt am meiſten und ſchreitet am ſichtbarſten fort. Nur muß auch

2*

der Privatfleiß unter Leitung geschehen und nicht von einem bloßen „Nehmt etwas vor! Beschäftigt euch!“ erwartet werden, wodurch der Lehrer oft nur sich vor der Störung sichern will. Kleinere Kinder sind freilich noch nicht fähig, sich selbst zu beschäftigen, etwa Gedächtnisübungen und manche mechanische Fertigkeiten, Schreiben, Zeichnen, Kopieren u. s. w. ausgenommen. Letzteres, das Kopieren recht guter Stücke, und frühe Anlegung kleiner Kollektaneenbücher, ist mitunter weit nützlicher, als unaufhörliches Lesen. Solcher Kollektaneenbücher, oder wenn man lieber will Ideeenmagazine, Journale der Lektüre, kann es verschiedene geben; z. B. ein historisches, ein poetisches, ein prosaisches, ein französisches, lateinisches. Ist eine leere Stunde da, so hat dadurch der Zögling immer irgend ein Geschäft, das wenigstens nützlicher ist, als Langeweile. Kinder haben übrigens noch immer das Bedürfnis, daß man mit ihnen arbeite. Ihr Privatfleiß wird sonst gar zu leicht ein bloßes Stillsitzen, allmähliches Einschlafen, oder höchstens gedankenloses Lesen. Je mehr sie aber heranwachsen, desto mehr muß man auf ihre zweckmäßige Selbstbeschäftigung bedacht sein und ihren Privatfleiß, namentlich auch durch das Beispiel seines eigenen Privatfleißes, zu beleben suchen.

Über die verschiedenen Arten der Beschäftigung bemerke man:

a) Die Vorbereitung ist deswegen so wichtig, weil der Schüler sich dabei selbst helfen und anstrengen, selbst denken, Versuche machen, Hilfsmittel aufsuchen muß. Dabei bemerkt er auch am ersten, wie viel ihm noch fehlt. Beim Unterricht in fremden Sprachen ist sie leichter, als bei den wissenschaftlichen. Auch der Knabe kann schon Wörter sammeln, im Wörterbuche aufschlagen, sie logisch oder etymologisch ordnen, über die Konstruktion nachdenken, historische Erläuterungen sammeln. Bei Wissenschaften kann er sich wenigstens mit dem folgenden Abschnitt des Lehrbuchs bekannt machen, wenn ein solches zum Grunde gelegt wird.

b) Wörtliches Memorieren wird jetzt eben so sehr versäumt, als vordem übertrieben. Und doch ist es so wichtig, viel im Gedächtnis zu haben und dessen gewiß zu sein, besonders historischer Gegenstände, auch allgemeiner Regeln, selbst der Formel nach. Ein Vorrat vieler ausgesuchten Stellen aus klassischen Schriftstellern in alten und neuen Sprachen ist überdies ein trefflicher Schatz und befördert selbst die Fertigkeit im eigenen Gebrauch der Sprache zum Reden und Schreiben. Daher lasse man junge Leute recht viel auswendig lernen. (S. 1. Teil § 56 ff.)

c) Schriftliche Wiederholungen haben noch weit mehr Wert, als bloßes Lesen und Wiederlesen des Nachgeschriebenen, oder dessen, was in der Lehrstunde gelesen ward. — Eine besondere Gattung sind die Übersetzungen aus fremden Sprachen. — Eigene Aufsätze könnten entweder in Übersetzungen in fremde Sprachen, oder in eignen Darstellungen dieser und jener anderweitig bekannten Materie bestehen.

d) Man könnte die Lehrstunden, selbst in Schulen, vielleicht merklich vermindern, wenn man besonders Jünglinge mehr durch eigenen Fleiß sich selbstthätig fortbilden ließe und der Unterricht dann mehr in Abfragen und Berichtigen bestände. Besonders ist dies bei Gedächtniskenntnissen zu wünschen. S. über dies alles die spezielle Methodik.

2. Alle schriftlichen Arbeiten müssen sorgfältig nachgesehen und verbessert werden: sonst wird nur der halbe Zweck erreicht. Dabei scheint es nun sehr empfehlenswert, darauf zu halten, daß sie nicht nur reinlich und nett ge-

schrieben und in kleine Bücher oder Hefte dem Inhalte nach abgesondert, sondern auch gesammelt und aufbewahrt werden, damit von Zeit zu Zeit alle Fortschritte der Schüler ihnen selbst bemerklich gemacht und auch denen, welche ein Recht haben, darnach zu fragen, vorgelegt werden können.

18. Doppelte Lehrmethode.

Die Art und Weise, wie der Unterricht auf den Lehrling, besonders bei allen Gegenständen, zu welchen geistige Kräfte erfordert werden, einwirken muß, wird durch die Natur jener Gegenstände bestimmt. Sie sind in dieser Hinsicht doppelter Art. Einige sind historisch, empirisch und positiv. Sie müssen im eigentlichsten Sinne gelernt, zwar erst mit dem Verstande, aber dann eben so genau von dem Gedächtnis aufgefaßt und bewahrt werden. Der Lehrer, dessen Eigentum sie durch Beobachtung und Studium geworden sind, muß sie durch Mitteilung zum Eigentum des Schülers machen. Dies ist der Fall bei allem, was die Naturwissenschaft, die Geschichte, das Zufällige in den Sprachen, das Positive in allen menschlichen Einrichtungen, Anordnungen und Gesetzen betrifft. Andere Objekte des Unterrichts sind aber philosophischer Art; sie sind in der Natur der Menschen und ihrer Anlagen gegründet und beruhen allein auf den notwendigen Gesetzen des Denk-, Gefühl- und Begehrungsvermögens. Die sich bildende Vernunft kommt ihnen auf halbem Wege entgegen und lernt sich selbst an und in ihnen erkennen. Bei diesen ist der Unterricht mehr ein Wecken, Erregen, Entwickeln, Ausbilden. Dies ist der Fall bei der Mathematik, den philosophischen Wissenschaften, der allgemeinen Sprachlehre, der Ethik, der Religionslehre. Oft gehört auch ein Lehrobjekt beiden Gattungen an, ist zum Teil philosophischer, zum Teil historischer Art und fordert eben daher auch die — ohnehin fast überall notwendige — Verbindung der synthetischen und analytischen Lehrweise, wiewohl jene hauptsächlich für die erste, diese für die zweite Gattung der Lehrgegenstände geeignet ist.

Anmerk. 1. Bekanntlich nennt man die zweite Lehrart die sokratische, weil sich Sokrates ihrer im Umgang mit seinen Schülern häufig bediente, durch sie die gleichsam embryonisch in dem Geist derselben schlummernden Ideeen weckte und zu Tage förderte, sie daher selbst — auf das Geschäft seiner Mutter anspielend — seine Hebammenkunst (μαιευτικὴν τέχνην) nannte. Ganz irrig verwechselten sie viele pädagogische Schriftsteller mit der Erotematik oder Katechetik, und beschränkten ihr Wesen auf Fragen und Antworten, woraus der eben so grobe Irrtum entstand, alles sokratisch lehren zu wollen; als ob sich positive Kenntnisse aus der Seele entwickeln und historische noch unbekannte Begebenheiten abfragen ließen. Auch hätte man nicht vergessen sollen, daß Sokrates nicht Kinder, sondern Erwachsene unterrichtete, in welchen bereits eine gebildete Vernunft und ein bedeutender Vorrat von Begriffen und Kenntnissen voraus-

gesetzt werden konnte. Diese kann aber der Elementarunterricht nicht voraussetzen. Daher muß er stets eben sowohl ein Lehren und Mitteilen, als ein Aufregen und Entwickeln sein. Über den Mißbrauch des Sokratisierens und über die notwendige Verbindung beider Lehrweisen bei den meisten Gegenständen des Jugendunterrichts ein Mehreres in der speziellen Methodik, vorzüglich in der 2. Abt., 1. Kap. „Von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit;" desgleichen in der Prüfung der Pestalozzi'schen Lehrart."

Über die sokratische Methode selbst vergleiche man Reinhard de ratione docendi, cum additamento de methodo Socratica. Viteb. 1780. Gräffe, Lehrbuch der Katechetik. Lemgo 1810. Schlosser's Briefe über die Philanthropine, 2ter Brief. Wagner's Philosophie der Erziehungskunst. Hamann's sokratische Denkwürdigkeiten. — Eine treffliche Probe sokratischer Lehrart giebt, — außer den griechischen Quellen, namentlich dem platonischen Menon, — Engel's Versuch, die Logik aus platonischen Dialogen zu entwickeln. Berlin 1780.

2. Es ist vollkommen richtig, wiewohl von vielen neuern Methodikern und vermeinten Sokratikern viel zu wenig bedacht, was von G. W. Block hierüber in seiner schätzbaren Katechisierkunst zur Verbesserung ihrer Theorie und Ausübung (Bremen 1815. S. 32) bemerkt ist:

„Analytisch ist die Katechisation auf zweierlei Art, sowohl entwickelnd aus den der Seele innewohnenden Ideeen, oder als zergliedernd irgend einen vorliegenden Stoff (Lehrbuch, Text). Synthetisch ist sie teils durch Mitteilung der Gedanken des Lehrers, teils wieder durch das Lehrmittel, Lehrbuch u. s. w.

„Nie kann und soll sie eines von beiden allein sein. — Der Lehrer soll die Kinder nicht bloß zum Denken auffordern und veranlassen, sondern auch dazu anleiten; nicht bloß Vorstellungen entwickeln, sondern auch neue hervorbringen, folglich auch Stoff zum Denken mitteilen und ihrer noch schwachen Denkkraft nachhelfen. Der Lehrling aber soll neue Vorstellungen nicht bloß empfangen, sondern auch selbst bilden und bearbeiten, wenn er sie gleich nicht selbst gefunden hat. Beides aber ist durch bloßes Abfragen nicht möglich u. s. w."

(Über die Begriffe analytisch und synthetisch vergl. Ziller, Grundlegung.)

19. Form des Unterrichts.

Die Form, in welcher sich der Lehrer den Lernenden mitteilt, gleicht entweder einem Gespräch (Dialog) und wird dann gewöhnlich die katechetische genannt, oder sie ist eine ununterbrochene an den Lehrling gerichtete längere oder kürzere Rede, ein zusammenhängender Vortrag (Akroama), welcher sich von dem eigentlichen Unterricht dadurch unterscheidet, daß ihm eben sein wesentlichstes Merkmal, das gegenseitige Mitteilen oder die Gesprächsweise fehlt. Beide Formen sollten in einer zweckmäßigen Unterweisung eigentlich nie ganz getrennt werden. Es ist selbst für die Erwachsenen kein Gewinn, daß die erstere zu sehr aus ihrem Kreise verschwunden ist, ja wohl gar dessen unwürdig befunden wird, da doch jeder Austausch von Ideeen die empfangende und die produktive Kraft der Seele in gleichem Grade in Anspruch nimmt, dagegen bloßes Hören und Aufnehmen fremder Ideeen ermüdet, ja zuletzt die eigene Denkkraft schwächt.

Anm. Das Herkommen beschränkt fast allgemein die erste Form des Unterrichts auf die Schule, wohl gar nur auf die Elementarschule, und eignet die zweite dem höheren Unterricht an. Daher wird auf Akademieen fast nur vorgetragen; häufig wird sogar buchstäblich nur aus dem Heft des Lehrers vorgelesen, und die Lernenden sind bloß Zu-Hörer und Nach-Schreiber. Den Nutzen von Examinatorien, Disputatorien sehen meist nur die Verständigsten und Lehrbegierigsten ein und scheuen sich dann nicht, sich von Zeit zu Zeit wieder in die Schulsphäre zurück zu versetzen. Im Volksunterricht sogar ward das Akroama (die Predigt) die Hauptform. Die Katechese ist allenfalls noch den Kindern geblieben und in die unbequemeren Stunden verwiesen. So bildete das Altertum seine Schüler nicht. Die größten Männer lehrten nicht vom Katheder; viel häufiger peripatetisch durch Unterredung. Selbst die tiefsinnigsten Materien haben sie bekanntlich in ihren Schriften in dialogischer Form abgehandelt. — Eine Schule, in welcher das eigentliche Dozieren stets an der Ordnung ist, erzieht schwerlich viel selbstdenkende und durch eignes Arbeiten an ihrer Bildung gründlich gewordene Schüler; allenfalls Vielwisser. Aber freilich ists für den Lehrer leichter, aus dem Heft vorzutragen und höchstens einmal zu repetieren, als in einem steten Gedankenverkehr mit seinen Schülern begriffen zu sein. Wem es aber ein Ernst um ihre Bildung ist, der hört nicht auf, beides stets mit einander zu verbinden.

20. Katechetische Lehrform.

Die katechetische Lehrform unterscheidet sich von der akroamatischen durch die stete Wechselwirkung des Lehrers auf den Schüler, des Schülers auf den Lehrer. Sie besteht aus Reden, Fragen und Antworten. Denn der Frage muß in der Regel länger oder kürzer die Rede vorhergehen. Die Lehrart ist heuristisch, wenn sie gesprächsweise das Unbekannte oder nur dunkel und verworren Gedachte auffinden lehrt, oder zum deutlichen Bewußtsein bringt, was schon in der Seele des Hörenden lag, sie ist dokimastisch, wenn sie prüft, auf welcher Stufe der Schüler überhaupt oder in einer besondern Art von Kenntnissen steht; sie ist repetitorisch, wenn sie nur das Aufgegebene oder Vorgetragene abfragt. In jedem dieser drei Fälle läuft alles auf die Geschicklichkeit hinaus 1. recht zu fragen; 2. die Antwort gehörig zu behandeln; 3. der Leitung des Gesprächs stets mächtig zu bleiben.

Anmerk. In dem Namen der Katechetik liegt so wenig der Begriff des Erotematischen als der des Dialogischen. Denn das Stammwort (κατηχέω) bezeichnet bloß ein Ansprechen (adsonare), also eine Anrede an den Schüler, und die Katechesen der ältesten Zeiten waren auch wirklich Anreden, Vorträge; die Katechumenen waren überhaupt Personen, die unterrichtet wurden. Da zum Elementarunterricht aber keine Form besser paßt, als die Frage und Antwort, so hat nach und nach das Wort diesen Nebenbegriff bekommen, so wie man auch gewöhnlich bei katechetischem Unterricht und bei Katechismen als Lehr-

büchern an religiösen Unterricht denkt, wiewohl jeder Gegenstand katechetisch behandelt und für jede Wissenschaft ein Katechismus (ein Elementarbuch) geschrieben werden kann. Es versteht sich, daß hier das Wort in der weitesten Bedeutung, in Beziehung auf alle Lehrgegenstände, genommen wird. Lehrbücher der Katechetik sind: Miller's Anweisung zur Katechisierk. 1787. Mich. Ignatz Schmidt's Katechist. 1784. J. W. Schmidts katechetisches Handbuch, 2 Teile. 1798. F. H. C. Schwarz, Katechetik. 1819. J. C. F. Baumgarten's Katechisierkunst. 1822. H. Müller, Lehrbuch der Katechetik, mit besonderer Hinsicht auf den Religionsunterricht, 1816, nebst C. Carstensen's Handbuch als Kommentar dazu 1821. Die katechetischen Magazine von Lang (7 Tle. 1781 — 91) und Gräffe 3 Tle. 1789—92); — des Letztern kat. Journal. (4 Tle. 1793) und desselben vollständiges Lehrbuch der allgemeinen Katechetik, 3 Bde. Göttingen 1795 — 1799. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik (von Dinter) Neustadt 1806. — [Hartung, Katechetenschule 1827. Schlez, Katechetisches Handbuch. Gießen 1828, Thierbach, Lehrbuch der Katechetik, Hannover 1830. Harnisch, Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus 1834—1840. Kraußold, Katechetik 1843. *Palmer, Katechetik. 1844. 5. A. 1864. Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus. Kiel 1852. Crüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre 1860. Jäger, Katechet. Handbuch, 3 T. Stuttgart 1861. Schütze, Entwürfe und Katechesen, 3 Bde. Leipzig 1865—1868. *Kehr, Christl. Religionsunt. Gotha 2 A. 1874. Zezschwitz, System der christl. kirchl. Katechetik. 1863 — 1872. Puchta, Handbuch der prakt. Katechese. 1854 2c. Gegner der hergebrachten Katechese: Thrändorf, über die Kunstkatechese in Rein's päd. Studien. Jahrgang 1880. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Vergl. Ders., Der Religionsunterricht und die Reform seiner Methodik. Leipzig 1869. Die Herbart-Ziller'sche Schule strebt überhaupt darauf hin die „Kunstkatechese" zu beseitigen und den konkreten biblischen Geschichtsstoff in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen.]

21. Gesetze der katechetischen Lehrform.

Wenn gleich der jedesmalige Zweck des katechetischen Unterrichts, je nachdem er mehr entwickeln, prüfen oder wiederholen soll, sowie die Beschaffenheit der Lehrlinge den Lehrgang und die ganze Einrichtung verschiedenartig modifiziert, so sind doch die Hauptgesetze in der Natur der Methode selbst gegründet. Verhilft gleich ganz vorzüglich bei ihr viele Übung erst zur Fertigkeit, so ist doch Kenntnis der Regel schon darum nicht überflüssig, weil sie das, was man will und thut, zum deutlichen Bewußtsein bringt und vor vielen Fehlern bewahrt. Jeder katechetische Unterricht hat nun zwei Hauptgeschäfte. Das Fragen und die auf die Fragen erfolgende Antwort zu behandeln. Was 1. die Fragen betrifft, so soll jede a) deutlich, b) bestimmt, c) einfach, d) kurz, e) die Seelenkraft des Gefragten aufregend, spannend, übend sein. Nicht minder wichtig und für den Ungeübten noch schwieriger, ist 2. die

Behandlung der Antwort, wobei es, vorausgesetzt, daß überhaupt eine Antwort erfolge, zu beachten ist a) wie man zu verfahren hat, wenn sie richtig war, b) wenn sie Berichtigung bedarf, und wodurch sie c) vielseitig übend und selbst für Gedächtnis und Sprache bildend gemacht werden kann. — Der Gang des ganzen Gespräches, die Verbindung seiner Teile, die Abwechselung des Dialogs mit der Rede, dies alles wird durch den Inhalt, den Zweck und die Beschaffenheit der Lehrlinge bestimmt.

Anmerk. 1. Bei keiner Form des Unterrichts muß der Lehrer so viel durch die Praxis lernen als gerade hier. Sie giebt allein Gewandtheit und wird zu einer Art von Kunstfertigkeit, die keine Theorie geben kann. Bei manchen findet sich indes ein fast angebornes katechetisches und sokratisches Talent. Dennoch verschmähe keiner die Regeln und die guten Muster. 2. Zu dem, was im Paragraphen nur kurz angedeutet ist, hier noch einiges zur Erläuterung und Verdeutlichung.

A. Die Fragen betreffend:

a) Die Deutlichkeit geht teils aus den eignen deutlichen Vorstellungen des Fragenden, teils aus der Verständlichkeit seiner Worte hervor. Sie ist relativ, je nachdem der Gefragte mehr oder minder gebildet, schon an allgemeine Begriffe gewöhnt oder noch ganz im Sinnlichen befangen ist.

b) Die Bestimmtheit schließt allen Doppelsinn, so wie alles aus, was zu keiner bestimmten Antwort geeignet ist, weil die verschiedensten Antworten zu gleicher Zeit richtig sein können. (Was müssen wir alles thun, um glücklich zu werden? — Was wünscht sich der Mensch? — Sind Reichtümer auch wahre Güter zu nennen? — Wie vielerlei haben wir bei dieser Materie zu bemerken?)

c) Die Einfachheit bewahrt vor vielgliedrigen zusammengesetzten Formeln. Je elementarischer der Unterricht, desto notwendiger ist sie. (Sollte das Leben wohl das höchste Gut sein — und wenn es dies wäre — wenigstens unter den irdischen Gütern — was würde daraus folgen, und welche Anwendung würde davon zu machen sein?)

d) Die Kürze, so weit sie mit der Deutlichkeit bestehen kann, schließt alles Weitschweifige, allen leeren Schmuck, alles Gesuchte aus, ohne die Trockenheit notwendig zu machen.

e) Die Hauptsache bleibt aber, daß durch die Fragen ein reges Spiel der geistigen Kräfte veranlaßt werde. Sie müssen die Aufmerksamkeit spannen — das Nachdenken beschäftigen — den Trieb, das Rechte zu finden, selbst durch die Schwierigkeit erhöhen. Die oft absichtlich veranlaßte fehlerhafte Antwort muß die Selbsterkenntnis befördern. Selbst wenn nur Wiederholung des Erlernten der Zweck ist, ist doch neben dem Gedächtnis auch Verstand und Urteil zu üben. („Wir redeten von 3 großen Männern? Wie heißen sie?" — Besser: Wer nennt mir den Tapfersten, Klügsten, Besten der 3 neulich erwähnten Männer?) Gewöhnliche Fehler von dieser Seite sind:

Häufiger Gebrauch von Fragen, auf die nur Ja oder Nein zu antworten ist — auf die sich die Antwort von selbst versteht und halb im Traume gegeben werden kann. Zu ihnen gehört auch — die beliebten naiven im Grunde aber einfältigen Fragen, die den Schüler versuchen und irre machen sollen. (Zuweilen ist es doch wohl erlaubt, andere zu verläumden? Die Natur ist wohl gar nicht schön? — Nicht wahr Kinder, euren Eltern habt ihr nichts zu danken?)

Die Erbärmlichkeit mancher Katecheten und Examinatoren, das Wort oder den Namen, den man verlangt mit Anfangsbuchstaben zu bezeichnen, oder die Formel halb vorzusagen, dem Gefragten bloß die Endsilbe zu überlassen, und ihn

dennoch durch ein Schön und Richtig! zu belohnen, verdiente hier kaum besonders gerügt zu werden, wenn man sie nicht bloß in Dorfschulen, sondern selbst in Gymnasien noch häufig genug fände.

B. Die Behandlung der Antworten betreffend, so kann

a) zuweilen gar keine Antwort erfolgen, bald aus Mangel an Aufmerksamkeit; bald aus wirklicher verschuldeter oder unverschuldeter Unwissenheit; bald weil die Frage nicht verstanden ist. In den beiden letzten Fällen sei dem Lehrer das Schweigen der Schüler lieber, als das Antworten ohne Sinn und Verstand, und er gewöhne sie allenfalls nur bestimmt zu sagen: „Ich weiß es nicht" oder „Ich verstehe die Frage nicht!" Sie ist dann in andere Worte zu fassen, oder auf irgend eine Weise zu erleichtern.

Erfolgt aber eine Antwort, so ist

b) wenn sie richtig fällt, zwar in der Regel, doch nicht ohne Ausnahme, weiter zu gehen. Wenigstens werde die Richtigkeit nicht, wie so häufig geschieht, darein gesetzt, daß der Gefragte gerade die Antwort geben, wohl gar mit eben den Worten antworten soll, die sich der Lehrer aufgezeichnet oder in einem gedruckten Buche vor sich hat. Oft ist die Antwort des Schülers subjektiv weit natürlicher und richtiger.

(Gesetzt, man fragt: Wenn ist man tugendhaft? und die Antwort erfolgt: Wenn man immer thut, was recht ist; so wird vielleicht „Falsch!" gerufen, und vorgesagt: Man ist tugendhaft, wenn man den Vorschriften des Sittengesetzes unverbrüchlich treu ist. — Wie können sich aber Kinder so ausdrücken, wenn sie es nicht erst eingelernt haben?)

Oft ist auch die richtige Antwort bloßer Zufall, mechanisch erlernt, ohne verstanden zu sein.

c) Bedarf die Antwort Berichtigung, so sind die Fälle wieder verschieden:

α) Sie ist zuweilen ganz unrichtig. Der Fehler kann wieder sehr oft in der Unwissenheit, Zerstreutheit, Unfähigkeit, aber auch in dem Fragenden liegen, der sich nicht deutlich ausgedrückt oder dem Gefragten zu viel zugemutet hat. Besonders geschieht dies oft, wenn man wissenschaftliche Gegenstände auch sogleich wissenschaftlich beantwortet haben will, weil man — viel zu früh — in der Frage Kunstwörter gebraucht hat. Man frage nur der Fähigkeit angemessener, und man wird bald bessere Antworten bekommen.

β) Oft ist die Antwort halb wahr und halb falsch. Der Schüler ahndet die Wahrheit — er denkt nur noch nicht deutlich; oder sein Ausdruck ist übel gewählt, zweideutig, schief, unbequem; man weiß nicht recht, was er dabei denkt. — In diesem Falle wiederhole man selbst die Antwort; billige sie zum Teil; lasse aber durch weitere Fragen, oder durch Zweifel, Einwürfe, den Gefragten selbst das Wahre von dem Unwahren absondern; ihn selbst die Gründe aufsuchen; ihn selbst den bequemeren Ausdruck ausfindig machen, statt ihn durch Tadel niederzuschlagen oder sogleich das Richtige selbst an die Stelle der unrichtigen Antwort zu setzen.

γ) Oft merkt man dem Antwortenden an, daß er im Traum ist, ob er gleich eine erträgliche Antwort giebt. Er hat im Grunde die Frage nicht gehört, oder sich an allgemeine, ganz unbestimmte Antworten gewöhnt. Man frage dann oft: „Was hab' ich gefragt? — Du sagst Ja — Nein — worauf geht dies? was bejahst du? wie verstehst du das?

Bei Anfängern ist es vorzüglich nützlich, sie in der Antwort die Frage wiederholen zu lassen. Es ist nicht nur eine vortreffliche Gedächtnisübung, sondern, was noch wichtiger ist, es dient auch zur Übung und Bildung ihrer Sprache. Sie lernen unvermerkt früher sich sprachrichtig, bestimmt, gewählt ausdrücken. Auch auf fremde Sprachen ist dies anwendbar, wo man ein Lesestück wiederholend durchfragt.

Frage: Ist es angenehmer, mit freundlichen oder mit unfreundlichen Menschen umzugehen? — Antwort: Mit freundlichen! aber besser vollständig: Es ist

angenehmer, mit freundlichen, als mit unfreundlichen Menschen umzugehen. Frage: Besteht die wahre Glückseligkeit im Reichtum oder in der Zufriedenheit des Herzens? Antwort: Die wahre Glückseligkeit besteht nicht im Reichtum, sondern in der Zufriedenheit des Herzens. — Weitläufigkeit ist hier am rechten Ort. Nur darf dies nicht zu lange fortgesetzt werden und zu einer Weitschweifigkeit führen, die den Lehrer und Schüler ermüdet. — [Rheinische Blätter, Bd. 38, S. 71—102. Reinstein, die Frage im Unterricht. Zugleich Versuch einer prakt. Logik. 3. Aufl. von Scholz, Anleitung zur Fragbildung, Leipzig 1874.]

C. Auch die Verbindung des Lehrvortrags mit dem Dialog muß der Gegenstand bestimmen. In der Regel sollte beides stets verbunden werden. Ein ununterbrochenes Gespräch — wie die sokratischen Dialogen — gehört offenbar mehr für gereifte Schüler und Zuhörer. Der Gang des Gesprächs ergiebt sich teils aus der Materie, teils aus dem zum Grunde gelegten Text. Ein planloses Unterrichten führt zu keinem Zwecke. Mehr hiervon im 1. Kap. der speziellen Didaktik.

22. Akroamatische Lehrart.

Ein ununterbrochener Vortrag, wobei bloß der Lehrer redet (doziert); der Schüler hört, setzt bei letzterem eine Reife der Jahre und der Verstandesbildung voraus, ohne welche er nicht fähig ist, dem Ideeengange zu folgen und die Aufmerksamkeit zu fixieren, ohne in Zerstreuung, wo nicht gar Gedankenlosigkeit zu versinken. Hieraus erklärt es sich, daß so unzählige Vorträge, bei welchen man jene Bedingung vergißt und sie gleichwohl Zuhörern von den verschiedensten Fähigkeiten bestimmt, fast ohne alle Wirkung bleiben, weil nichts dauernd wirken kann, als was verstanden wird. In dem Unterricht der Jugend ist daher nur sparsamer Gebrauch von dem ununterbrochenen Lehren zu machen, sie jedoch allmählich daran zu gewöhnen, auch der längeren Belehrung mit angestrengter Aufmerksamkeit zu folgen und den Faden nicht zu verlieren. Man wähle daher anfangs nur kurze Sätze, die man sodann gesprächsweise erläutert und entwickelt. Nach und nach werde man länger und periodischer. Klarheit, Deutlichkeit, lichte Ordnung, ist weit mehr wert als Schmuck der Rede und blühender Ausdruck, wiewohl es auch eine Kälte und Trockenheit giebt, welche das Verstehen oft eben so wenig befördert als sie Teilnahme erwecken kann. Erlaubt sei es dem Schüler, den Vortrag bescheiden zu unterbrechen, wo er ihm dunkel geblieben ist. Er werde selbst dazu aufgefordert und dadurch gewöhnt, seine eignen Gedanken nicht bloß in kurzen Antworten, sondern auch frei, zusammenhängend, periodisch ausdrücken zu lernen. Je mehr übrigens der Unterricht akroamatisch wird, desto öfter trete die Wiederholung ein.

Anmerk. Die Wiederholung wird von den meisten Lehrern, besonders auch im reiferen Alter der Lehrlinge, viel zu sehr versäumt. Sie dozieren viel lieber immer fort, hören nur sich selbst und sind vollkommen zufrieden, wenn der Schüler emsig nachschreibt. S. § 23, Anm. 1.) Und doch hilft ohne stetes Wiederholen das Lehren wenig; am allerwenigsten auf Schulen, wo sich, bei der Menge der Stunden und der Gegenstände, nichts tief einprägt, was nicht immer wieder im Gedächtnis aufgefrischt wird.

23. Lebendigkeit des Unterrichts.

Beide Lehrarten unterstütze die Lebendigkeit des Lehrers. An dieser Lebendigkeit, durch welche mancher weniger kenntnisreiche Lehrer oft mehr nützt, als mancher tiefgelehrte Mann, ist allerdings auch, wie so vieles, was den tüchtigen Lehrer macht, Naturanlage angebornes Talent. Heiterkeit des Geistes, Kraft und Leben selbst in dem Sprachorgan und den Geberden, Munterkeit, gute Laune, das alles läßt sich durch Studium und Kunst schwer erreichen. Nur glaube keiner, daß es dabei, wie sich manche einzubilden scheinen, allein oder vorzüglich auf äußere Lebhaftigkeit, lautes Schreien, Deklamieren, Gestikulieren, Schnellsprechen, wohl gar auf Spaßmachereien ankomme. Ist nur die Stimme des Lehrers nicht matt und einschläfernd, das ganze Wesen nicht mürrisch, nicht ängstlich, das Auge nicht, statt auf die Lehrlinge gerichtet zu sein, nur auf Heft und Buch hinstarrend, wird das Lehren oder Vortragen nur nicht ein monotones Hersagen, langweiliges Abfragen oder wohl gar ein Ablesen und Diktieren[1]), so kann auch der seinem Naturell nach sanfter, ruhiger, selbst langsamer sprechende Mann durch eine den Geist der Jugend aufregende, eingreifende, durch Stoff und Neuheit in Ideeen und Wendungen Teilnahme erweckende Methode, ja selbst durch das, was man wohl trockene Laune nennt, Leben genug in seinen Unterricht bringen. Habe er nur Gewandtheit und Geduld, alles so lange zu drehen und zu wenden, bis es verständlich ist. Wisse er nur den Wichtigeren, selbst durch Langsamkeit der Sprache eine gewisse Feierlichkeit, und durch etwas Imponierendes im Ton Nachdruck zu verschaffen; gewöhne er sich nur, bei Erinnerungen und Verbesserungen der Fehler des Einzelnen, laut zu sprechen, damit es alle verstehen können;[2]) am rechten Ort auch wohl einen humoristischen Einfall, eine launige Anmerkung, eine feine Ironie anzubringen. Merke man es ihm nur an, daß er mit ganzer Seele in seinem Geschäft lebt und es mit Liebe treibt, selbst darin fortarbeitet, überall seiner Sache vollkommen gewiß ist, sich der Fortschritte freut, alles auf die rechte Art anzugreifen versteht! Unterscheide er nur die Lehrlinge nach den Jahren; werde im guten Sinne mit Kindern Kind, mit Jünglingen Jüngling; und er darf gewiß sein, daß ein solcher Unterricht weit mehr fruchten werde, als der Unterricht des seichten Schreiers. Gesetzt auch, er schiene dem ersten Eindruck nach dem Schüler zu trocken, zu ernsthaft zu sein, sie werden ihn bald nach seinem wahren Werte zu würdigen wissen. Übrigens ist auch die äußere Haltung nicht gleichgültig. Es belebt den Unterricht, wenn der Lehrer, statt unbeweglich auf dem Lehrstuhl zu sitzen, bald steht, bald umhergeht, vor den Lehrling hintritt, ihn ins Auge faßt. Überhaupt aber muß, wo mehrere zugleich, wie in allen Schulklassen, unterrichtet werden, die Disziplin (Regimen) stets der Methode zur Seite stehen.[3])

Anmerk. 1. Die Methode, alles zu diktieren, ist freilich, wenn man einmal das Lehrstück ausgearbeitet oder aus irgend einem Buch abgeschrieben hat, die bequemste, aber auch gewiß für Schüler die verkehrteste von der Welt. Was bedarf es denn dazu eines Lehrers? Man dürfte ja nur Buch oder Heft hingeben, und haben wir dazu nicht Lehrbücher genug? Was Wittenbach in der Vita Ruhnkenii, p. 75 sq. für das Diktieren gesagt hat, bezieht sich auf Akademieen und bedarf auch da noch großer Einschränkung. — Wie viel Zeit geht nicht dadurch verloren! Der Schüler glaubt nur gar zu bald, daß er viel wisse, wenn er viel geschrieben hat. — Das Nachschreiben kann mitunter nützlich sein. Nur muß es geleitet, und eine förmliche Anweisung dazu sollte, bis Übung da ist, nie versäumt werden. Einzelne Notizen, Andeutungen, Winke, Namen, Jahrzahlen mögen die Schüler während des Unterrichts aufschreiben. Nur keinen zusammenhängenden Vortrag, selbst nicht in der Geschichte.

2. „Sit omnium silentium; unus respondeat voce contenta et clara, ut ab omnibus audiatur; etiam tuam tu intendas, ut exaudiaris. Et tu interroga, et ille respondeat ex loco remotiore, non solum ut intelligant ceteri, quid rogatum sit, ed quid referatur, set etiam ut eandem rem, saepe repetitam recognoscant.. Vitium magistrorum maximum est ad aures illius qui rogatur stare.“ Ein sehr weiser Rat des trefflichen Schulmanns J. Sturm in seinen Epistolis Classicis.

M. vergl. bei dieser Materie die Gedike'sche Abhandlung von dem mündlichen Vortrage des Schulmannes, in dessen Schulschriften.

3. Was es für Mittel gebe, viele zugleich zu beschäftigen und in Thätigkeit zu erhalten, wird in dem Abschnitte von der Organisation der Schulen zur Sprache kommen.

24. Unterricht durch Zeigen und Vorthun.

Wenn der Unterricht mechanische Fertigkeit beabsichtigt, so ist kein Zweifel, daß der Schüler weit mehr gewinnt, wenn er dem Meister absieht, wie er etwas anzufangen habe, als wenn dieser ihn bloß durch mündliche Belehrung dazu bilden will. Unzählige Kinder haben eine Menge von Fertigkeiten ihren etwas älteren Mitschülern bloß abgesehen, und die Werkstätte hat von jeher mehr ausgezeichnete Handwerker und Künstler gebildet, als alle Vorlesungen und Schriften über Technologie und Kunst. Wie die Anschauung jeder Beschreibung, so ist alles Vorthun und Vormachen jeder Theorie vorzuziehen. Hieraus ergeben sich folgende Regeln: 1. Wo es möglich ist, den Unterricht mit der Anschauung zu verbinden, (z. B. bei der Naturgeschichte, Geographie, Topographie, Archäologie,) da versäume man es nicht, sei es nun durch den Gegenstand selbst, oder durch treue Nachahmung und Darstellung (s. ob. I. T. § 49 und S. 279 über den Gebrauch der Bilderbücher, und unten, bei der Organisation der Schulen, im Abschnitt von den Lehrmitteln). 2. Mechanische und Kunstfertigkeiten lehre man vor=

züglich durch eignes Üben in Gegenwart des Lernenden. Man mache ihm vor, was er nachmachen soll, da es unmöglich ist, durch die bloße Regel und selbst die umständlichste wörtliche Anleitung dem Schüler ganz klar und begreiflich zu machen, wie so manches angegriffen werden müsse. (Kalligraphie, Zeichnen, Musik.) Ahmt er doch, trotz der Warnung, die schlechten Manieren des Lehrmeisters nach, warum sollte er nicht auch die guten nachahmen und sich zu eigen machen? Doch nicht bloß auf Gegenstände dieser Art ist dies anwendbar. Auch höhere geistige Fertigkeiten werden von dem am ersten gewonnen, der das Glück hat, von trefflichen Mustern umgeben zu sein. Schon die Elemente dazu werden schneller erlernt, wenn man durch Beispiel vorangeht. Aber meistenteils fordert man viel zu früh von dem Anfänger, etwas zu leisten, was er nie andere leisten sah, und will durch die Theorie erzwingen, was man wenigstens durch die vorleuchtende Praxis sicherer erreichen würde. Aber auch dann, wenn er schon zu eigenen Leistungen fähig ist, bildet Beispiel und Muster eingreifender und schneller.

Anmerk. 1. Es ist eben so widersinnig als zeitverschwendend, wenn in vielen Volksschulen Dinge durch Beschreibungen bekannt gemacht werden, welche die Kinder längst aus dem Leben kennen, oder die sie durch einen Blick in die Natur und die Werkstätten viel besser würden kennen lernen. Etwas anders ists, mit ihnen über Entstehen, Gebrauch, Merkmale u. s. w. reden, etwas anders durch Difinitionen das Bekannte dunkel machen. Dies haben viele unserer sogenannten Denklehrer vergessen (s. 2. Abt. 1. Kap.).

2. Alle mechanische Fähigkeiten werden nur dürftig oder zu mühsam erlernt, wenn der Lehrer nicht selbst Meister ist. Nur zuweilen können Ausnahmen stattfinden, im Fall er eine große Gabe der Deutlichkeit zum Anleiten und Anlernen hat. Was vorgethan wird, reizt auch den Nachahmungstrieb und die Lust, die eigne Kraft zu versuchen. Der Schreib-, der Zeichen-, der Musikschüler sehe wie der Meister selbst schreibt, zeichnet, spielt, den Griffel, die Feder, den Pinsel hält, die Farben mischt, die Hände gebraucht, welche Stellung er nimmt. Vor-spreche der Lehrer dem Schüler, den er im richtigen Sprechen unterrichten will. Vor-lese der Lehrer langsam, deutlich, mit Ausdruck, dem Lehrling, der eben so lesen lernen soll. Vor-erzähle er, was er will nacherzählt haben. Dies und Ähnliches hilft bei weitem mehr, als wenn er unzähligemal riefe: Lies langsam, deutlich, mit Ausdruck u. s. w. Alle Praxis gehe auch hier der Theorie voran.

3. Auch im wissenschaftlichen Unterricht, teils dem elementarischen, teils dem nächstfolgenden, wird das Vormachen oder Lehren durch Selbstthun zu sehr versäumt, wovon freilich in der eigenen Unbeholfenheit der Lehrenden der Hauptgrund liegt.

Im Elementarischen. Z. B. bei den Anfangsgründen in fremden, besonders alten Sprachen, erspart man dem Anfänger unnütze Qual, wenn man ihm vor-konstruiert, vor-übersetzt, vor-analysiert, natürlich nur so lange, bis er

die Einsicht hat, wie er es anfangen müsse, um es selbst zu versuchen, es selbst zu wagen. So bald das Gefühl eigner Kraft da ist, verbittet er sich die Vorhilfe selbst. (S. die Kap. vom Sprachunterricht.)

Auf den folgenden Stufen. Z. B. Vor-erklären lehrt besser selbst Erklären, als alle Theorieen der Auslegungskunst. Gemeinschaftliches Erfinden, Ordnen, Ausführen eines Aufsatzes, einer Rede, eines Gedichts, bildet mehr als alle Logik, Rhetorik und Poetik. — Die Werke klassischer Schriftsteller in allen Sprachen, nicht bloße praecepta stili — haben ihnen ähnliche Stilisten, — das Anhören großer Meister der Beredtsamkeit hat die größten Redner gebildet.

Nicht oft genug kann man Lehrern aller Art zurufen: „Leistet zuerst, was eure Schüler leisten, geht voran, wohin sie euch folgen sollen.“

25. Modifikation des Unterrichts, bestimmt durch die Zahl und Beschaffenheit der Lehrlinge.

Die allgemeinen Grundsätze über die Lehrart und Lehrform erfordern übrigens mancherlei Modifikation hinsichts der Zahl und besondern Beschaffenheit der zu Unterrichtenden. Zuvörderst leuchtet ein, daß sehr viel davon abhängt, ob man nur Einen oder einige Wenige, oder Viele zu gleicher Zeit zu unterrichten habe. Je kleiner die Zahl, desto subjektiver kann die Methode werden, d. i. sich ganz an die Eigentümlichkeit des Lehrlings, seiner Bedürfnisse, seiner Fähigkeit, seiner Fortschritte, selbst in mancher Rücksicht seiner Stimmung, seiner Neigungen anschließen; mit ihm eilen und säumen, die rechte Stunde wählen, die Lehrgegenstände zweckmäßig an einander reihen oder trennen, bald anticipieren, bald aufschieben; das Lehren, Üben, Handeln in stete Abwechslung bringen; oft einen von dem gewöhnlichen ganz abweichenden Lehrgang nehmen, weil er für das Subjekt gerade paßt und man sicher ist, ihn durchführen zu können. Auch davon wird ausführlicher bei der Organisation des öffentlichen und Privatunterrichts die Rede sein. Problematisch kann es da, wo die Zahl der Schüler groß und gemischt ist, scheinen, welcher Klasse der Lehrer sich am meisten widmen, welche er vorzüglich berücksichtigen solle. Die Schwächsten scheinen die meisten Ansprüche an ihn zu haben, weil sie seiner am meisten bedürfen. Aber er darf doch nicht vergessen, teils, daß an ganz unfähigen meist alle Mühe verloren ist, die Fähigeren aber unverantwortlich durch sie aufgehalten werden; teils, daß die, welche für irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, wie von einem höheren Geiste beseelt sind, in der Folge am meisten leisten, am kräftigsten auf Tausende wirken können, und oft ein Einziger eine lebendige Welt unvergänglicher Bildungen ausstreuen kann, in welchem den Genius geweckt zu haben kein geringes Verdienst ist. Indes geschehe dies mehr durch Vorzeichnen eines eigentümlichen Ganges; durch Erlassen hemmender und ermüdender — für die Fähigkeiten der

Mittelklasse notwendiger — Aufgaben, durch Vorstecken höherer Ziele, die jener zu hoch sein würden. Denn das wahre Genie und hohe Talent fordert seine eigne Bahn und ist in dem gewöhnlichen Unterricht selten an seiner rechten Stelle. Demnach bleibe es der allgemeine Grundsatz: Die Mehrzahl, die immer aus der Klasse der mittleren oder gewöhnlichen Fähigkeiten, wenn gleich in vielen Abstufungen besteht, am meisten zu berücksichtigen, ohne irgend Einen ganz aus dem Auge zu verlieren. Sehr oft können aus denen, welche scheinbar von der Natur nicht vorzüglich ausgestattet sind, wenn man sie recht zu wecken und zu führen versteht, solche hervorgehen, die durch großen Fleiß der Gesellschaft mehr nützen, ja selbst für die Erweiterung der Wissenschaft mehr thun, als die, welche, wie so oft die Kinder des Glücks, die reiche Ausstattung auch am ersten der Gefahr aussetzt, sich selbst vertrauend nächlässig oder excentrisch zu werden.

Anmerkung. Hieraus ergiebt es sich aufs neue, wie wichtig es sei, daß jeder Lehrer vor allen Dingen seine Schüler recht kenne und ihre Fähigkeiten würdigen lerne, wobei er sich nur nicht mit allgemeinen Bezeichnungen von sehr Fähigen, Mittelmäßigen oder Schwachköpfigen begnügen, sondern in jedem das Verhältnis der Anlagen, z. B. des Gedächtnisses zu dem Verstande, der Imagination zu dem Urteil u. s. w. studieren muß. Denn die Fähigkeit und Unfähigkeit ist oft partiell, ganz nach den Anlagen der körperlichen Kräfte. Was daher oben über die Prüfung der Köpfe dem Erzieher gesagt ist, (1. Teil § 65) das gilt hier nicht minder für den Lehrer, und wird doch so selten, besonders von Schullehrern, beherzigt.

26. Vom Lehrstoff.

Die Theorie der Lehrkunst hat endlich noch zu untersuchen, welches die Gegenstände oder Materialien sind, an welchen der jugendliche Geist zu üben und mit denen er vorzüglich bekannt zu machen sei. (§ 5.) Sieht man bloß auf die Anlage, so giebt es kein Wissen und kein Thun, was überhaupt in der Sphäre der menschlichen Natur liegt, wozu jene nicht bei jedem einzelnen vorausgesetzt werden könnte. Perfektibilität oder die Fähigkeit zu einer immer weiteren Vervollkommnung aller, wenigstens der geistigen Kräfte, ist der Charakter der Menschheit. Da nun der Mensch, idealisch betrachtet, durch körperliche oder durch geistige Kraft und Thätigkeit, alles, was in der Sphäre des Menschlichen liegt, lernen und leisten kann, so könnte darin eine Versuchung liegen, ihn auch für alles geschickt machen, alles Wissenswürdige lehren zu wollen. Aber bald genug erinnert das Maß der Zeit, die Endlichkeit der Kräfte, und vorzüglich die so ungleichen äußern Verhältnisse an die Notwendigkeit einer Beschränkung. Wenn daher der Lehrstoff zu bestimmen ist, an welchen sich die Methode anknüpfen soll, so dürfen jene Punkte nicht übersehen werden, und die in neueren Zeiten oft gegebene

Antwort, — „die allgemeine Menschenbildung oder die Darstellung des Ideals der Menschheit eines vollkommen ausgebildeten Menschen müsse das Regulativ für die Wahl der Lehrgegenstände bis zu der Epoche sein, wo die besondere Berufsbildung eintrete," — beruht auf einer Überspannung der Ideeen, von welcher eine unbefangene Beobachtung der Menschen selbst und der Verhältnisse, unter welchen sie in das Leben treten, bald zurückbringen muß. Denn in der Wirklichkeit zeigt es sich bald genug, daß weder alle Kräfte und Anlagen, die man allerdings, weil sie in der Totalität der Menschheit vorkommen, menschlich nennen muß, in gleichem Maß und Verhältnis in ein jedes Individuum gelegt sind, vielmehr die größeste Mannigfaltigkeit, selbst in den engsten Kreisen, wahrgenommen werde; auch noch die äußern Bedingungen, unter welchen sich jede einzelne entwickelt, sogar schon in den frühesten Jahren, eine gleichförmige Bildung möglich und wünschenswert machen.

27. Anfangspunkte alles Unterrichts.

Da indes der Unterricht überhaupt in jedem Lehrling, sei er übrigens unter welchen äußeren Verhältnissen er wolle geboren, die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigentum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll, so giebt es auch für alle, welche des Unterrichts fähig sind, wenigstens etwas Gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich nämlich zunächst durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt. Sie entwickelt sich um so vollkommner, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet und die Vorstellungen sodann durch die Sprache fixiert. Dann aber erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideeen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, teils aus den Gesetzen des Denkvermögens, teils aus der Anlage zur Religiosität und zur Moralität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hilfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare, verbunden mit der Bezeichnung desselben durch die Sprache, sein erstes Geschäft sein, und da der Mensch wenigstens am freien Gebrauch der Sprache gewinnt, wenn er sie nicht nur hörend versteht und redend zu gebrauchen vermag, sondern auch ihre sichtbaren Zeichen kennt und anwenden kann, so wird auf der Stufe, auf welcher unter uns die Menschheit steht, Lesen und Schreiben unstreitig zu den wichtigsten unter allen mechanischen Fertigkeiten gehören. In Hinsicht aber auf die vom Sinnlichen unabhängigen Vorstellungen werden moralische und religiöse Gegenstände die ersten, Übung der Denkgesetze aber, teils an praktischen Urteilen, teils an der Zahl und Formlehre, den natürlichsten und allgemeinsten Stoff liefern. Eine ziemlich allgemeine Observanz hat auch schon längst gerade dies zum Gegenstande des Elementarunterrichts gemacht.

Anmerkung. Die Ausbildung des Körpers ist für die Totalität mehr ein Gegenstand der Erziebung als des absichtlichen Unterrichts. Daher ist von der Gymnastik schon oben 1. Teil § 30 ff. gehandelt, auch bemerkt worden, daß sie allerdings ein Gegenstand des Unterrichts zu werden verdiene und ohne viele Schwierigkeiten sehr leicht werden könne. In dem, was neuerlich über Körperbildung als Elementargymnastik, als Artikulationsbildung für die Sprachorgane, wohl gar als allgemeine Rührkunst (Bewegungskraft aller Glieder) vorgeschlagen ist, hat man zu wenig der schaffenden und bildenden Natur überlassen, und die Kunst ohne Not bemüht. Solche Künsteleien pflegen auch immer nur wie alles Neue einen Augenblick Glück zu machen.

28. Sonderung des Lehrmaterials nach dem verschiedenen Bedürfnis.

Sehr bald ist man indes genötigt, bei der ferneren Wahl des Lehrstoffs auf die zum Teil zufälligen, zum Teil notwendigen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen, unter welchen die Menschen weiter fortgebildet werden können. Denn nicht nur macht das Geschlecht einen bedeutenden Unterschied; sondern für den bei weitem größeren Teil tritt auch die Notwendigkeit, sich einen bestimmten Beruf zu wählen, sehr früh ein, und ist für manche beinahe schon durch ihre Geburt und ihre früheste Lage entschieden. Die größere Hälfte soll mehr mit der Hand und dem Körper überhaupt, als mit dem Geist für die Gesellschaft und sich selbst, thätig werden, oder doch selbst ihre geistigen Kräfte und Fertigkeiten mehr auf materielle Gegenstände wenden. Die kleinere Zahl wird einst in der Ideeenwelt leben, oder doch vorzüglich durch geistige Thätigkeiten für die höheren Bedürfnisse und Zwecke der Gesellschaft wirken. Diese doppelte Hauptklasse sondert sich wieder nach der Verschiedenheit des Berufs und Geschäfts höchst mannigfaltig in Lebensarten und Stände ab, wonach sich denn teils die Art, teils der Grad der Bildung bestimmt, so sich für sie eignet oder ihr zu verschaffen möglich ist.

29. Material der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung.

Dürfte man sich bei dem Unterricht, wie bei der Erziehung, bloßen Ideeen und Wünschen überlassen: so wäre es allerdings ein großer Gewinn für die allgemeine Kultur, wenn alle die verschiedenen Klassen bis auf einen gewissen Zeitpunkt auch einen allgemein bildenden Unterricht [1]) in dem erhalten könnten, was eigentlich ein Interesse für jeden Menschen haben müßte, der nicht auf der niedrigsten Stufe stehen bleiben will oder muß, und eben daher wenig von dem Lasttier, das unter dem Joch der Arbeit erliegt, verschieden ist. Hierzu würde, außer der fortgehenden und sich erweiternden Behandlung der § 22 genannten Elementargegenstände, vornehmlich die genauere Kenntnis der Erde, der Geschichte unseres Geschlechts, der Naturprodukte und der Naturgesetze, so wie der vollkommensten Werke des menschlichen Geistes (wozu auch die Kenntnis der am meisten ausgebildeten alten

und neuen Sprachen gehört), zu rechnen sein. Wie weit und wie lange indes ein solcher vorbereitender Unterricht der unmittelbaren Bildung für den künftigen Beruf vorangehen, wie weit er auch das weibliche Geschlecht umfassen könne, darüber kann allein die Lage der Einzelnen entscheiden. Nur sehr wenigen Glücklichen ist das Los gefallen, eine ganz freie rücksichtslose Bildung durchaus für alles, worin sich die menschliche Kraft und der menschliche Geist am meisten verherrlicht hat, zu empfangen; bei der Kultur des einzelnen lediglich der Neigung und dem Talent zu folgen; wie alle Länder der Erde, so auch alle Regionen des menschlichen Wissens durchreisen und nach eigner Wahl verweilen oder weiter gehen zu können. Die meisten müssen schon früh an das bestimmte Tagewerk des Lebens denken, sich daher bei Zeiten in verschiedenartigen Schulen absondern, von denen eine jede durch einen ihr eigenen Cyklus von Lehrobjekten einer besonderen Organisation bedarf.[2])

Anmerkung. 1. Diesen vorbildenden Unterricht, welcher der Berufsbildung vorangehen soll, hat man Erziehungsunterricht zu nennen vorgeschlagen, (S. Niethammer's Streit des Philanthr. u. Humanismus, oben § 4 Anm.) Die Wissenschaft gewinnt überhaupt selten etwas Bedeutendes durch unnötige Vermehrung von Terminologieen. Aber der Name ist überdies unbequem und bedarf, um verstanden zu werden, erst einer Erklärung. Auch rechtfertigt ihn die Analogie — Schul-, Kinder-, Jugendunterricht — nicht. Denn in dieser Zusammensetzung wird entweder der Ort oder das Alter, in welches er fällt, angedeutet. Die Erziehung aber geht bei sehr vielen auch dann noch fort, wenn der Berufsunterricht bereits angefangen ist, z. B. in den Gelehrtenschulen, sofern sie sich von Bürger- oder Real- und Militärschulen trennen. Die Tendenz der ersteren ist zwar dann noch nicht auf ein besonderes Gebiet der Gelehrsamkeit (Theologie, Jurisprudenz u. s. w.), aber doch auf den gelehrten Stand gerichtet; und es ist wenigstens in den Mittelklassen entschieden, daß man nicht Handwerker, nicht Landleute, sondern Studierende vor sich hat. Wollte man aber alle Rücksicht auf den Beruf bis zur beendigten Erziehung anstehen lassen: so müßte man erst die menschliche Gesellschaft, wie sie ist, umgestalten. Warum also nicht bei den gewöhnlichen und unzweideutigen Ausdrücken, „Elementarunterricht oder allgemeiner Vorbereitungsunterricht," bleiben?

2. Das Nähere, teils über die Verteilung der Lehrgegenstände, teils über ihre Folge, nach den verschiedenen Klassen der Lehrlinge und der Lehranstalten, s. m. in dem Abschnitte: „über die Organisation öffentlicher Schulen."

Die in manchen älteren und neueren Werken encyklopädisch gesammelten Materialien des Jugendunterrichts werden für manche Lehrer, denen es an Mitteln und Gelegenheit fehlt, Hauptwerke zu ihrem eigenen Unterricht zu benutzen, anfangs brauchbar sein. Da jedoch alles Encyklopädische leicht zur Ungründlichkeit führt, so bleibt eignes Studium aus den Quellen immer für die Lehrer das Vorzüglichere.

Zweite Abteilung.

Spezielle Gesetze des Jugendunterrichts in Beziehung auf die Hauptgegenstände desselben.

Erstes Kapitel.

Von der ersten Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht.

30. Allgemeine Idee dieses Unterrichts.

Welches auch die künftige Bestimmung des Lehrlings sei, und wie klein oder groß in der Folge der Umfang seines Wissens und seines Wirkens werden möge: ohne Aufmerken, Nachdenken und ohne die Fertigkeit, das Angeschaute und Gedachte richtig auszusprechen, wird auch das nächste Ziel nicht erreicht. Daß hierzu das Kind so früh als möglich vorgeübt, daß es nicht nur überhaupt zum Wahrnehmen, Merken und Aussprechen, sondern auch zum richtigen, genauen und mit deutlichem Bewußtsein verbundenen Wahrnehmen, Merken, Sprechen gewöhnt werden müsse, ist schon oben als der Anfang aller, und namentlich der intellektuellen Erziehung bewiesen und abgehandelt worden. (§ 44 ff.) Da aber von den Erziehern hierin gewöhnlich viel zu wenig geschieht, ja wohl das meiste dem Zufall und der regellosen Willkür überlassen wird, so ist es um so notwendiger, so bald man es dem Alter, der Gesundheit und der Fähigkeit der Kinder angemessen findet, ihnen einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht zu erteilen, dessen unmittelbarer Zweck die Entwickelung, Übung und Stärkung der geistigen Kräfte ist. Diese sind nach einem überdachten Plan anzustellen. Es muß derselbe von festen Punkten ausgehen, sich ein bestimmtes Ziel vorsetzen und dabei den natürlichen Gang der Entwickelung des menschlichen Geistes zur Norm machen. Dadurch kann wenigstens bei vielen, zumal in der Erziehung Versäumten, wenigstens nachgeholt oder auch, was unzweckmäßig war, verbessert werden. In diesem Sinne können auch eigene Lektionen, die man in neueren Zeiten vorzugsweise Denk-, Verstandes- und Sprachübungen genannt hat,

angeordnet werden, wenn ihnen nur wirklich ein fester, psychologisch richtiger Plan zum Grunde gelegt wird. Übrigens versteht es sich von selbst, daß jede Lektion eine Art von Denk- und Sprachübung sein, oder doch als Mittel und Vorbereitung darauf abzwecken müsse.

Anmerk. Daß man auch in den Volksschulen auf die Wichtigkeit der Verstandesbildung aufmerksamer als vordem geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der Domherr von Rochow durch seine Schriften und durch seine Rekanische Musterschule erworben hat. (Man vergl. die so empfehlenswerte Riemann'sche Beschreibung derselben, 1809. 2. Ausg.) Nicht alles darin war gleichwohl musterhaft; man übertrieb die Sache, wie es gemeiniglich bei neuen Ideeen geht. Falsche Nachahmer thaten, als ob nur der Verstand im Menschen ausgebildet werden müsse. Aber die Geringschätzung, womit neuerlich von diesen Verstandesübungen geredet ist, an deren Stelle nun eine ganz andere Elementarmethode treten soll, verdient ihre rechte Anwendung nicht, wie jeder, der ihren Nutzen aus Erfahrung kennt, von selbst einsehen wird. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß in den meisten Schulen die gewöhnlichen Lehrer zu wenig eigene Geistesbildung haben, als daß sie durch dergleichen Übungen, wenn ihnen nicht fast alles vorgeschrieben ist, etwas Erträgliches leisten könnten. Solche Vorschriften werden aber selbst nur allzu leicht bloßer Mechanismus, und der Hauptzweck, das freie Spiel der Seelenkräfte zu leiten, bleibt unerreicht. Übrigens ist diese Leitung keine leichte Aufgabe, zumal für angehende Lehrer. Eben daher hat auch die planlose Anwendung der Verstandesübungen den Vorwurf auf sich gezogen, daß diese, wegen des regellosen Umherschweifens in den heterogensten Gegenständen auf Kosten positiver Kenntnisse und höchst notwendiger Gedächtnisübungen, ohne wahren Gewinn für die Schüler zu bleiben pflegten.

31.

I. Erweckung der Aufmerksamkeit und Übung im Bemerken und Benennen sinnlicher Gegenstände.

In mancher planmäßig durchgeführten Erziehung sind Kinder schon gewöhnt worden, alles genau anzuschauen, von dem Angeschauten und mit allen Sinnen Aufgefaßten sich deutliche Vorstellungen zu bilden, und diesen Vorstellungen bestimmte Namen zu geben. In der gemeinen Erziehung wird hieran wenig gedacht, wenigstens das meiste dem Zufall überlassen, wiewohl gut organisierte Kinder auch dadurch schon ziemlich weit kommen können. Indes bleibt auch bei solchen dem Unterricht noch vieles übrig. Er wird selbst die ersten und leichtesten Sinnenübungen nicht überspringen dürfen. [1]) Sodann werden die ersten Gespräche von den Gegenständen ausgehen müssen, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken. Man lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände genau angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, von welchen sie schon anschauliche Vorstellungen

haben, und übe zugleich Einbildungskraft und Sprache, indem sie aufzählen müssen, was ihnen davon noch gegenwärtig blieb. Auch Bilder können, unter den oben angegebenen Bedingungen, mit Nutzen dazu gebraucht werden. So oft Kinder einen falschen Namen wählen, berichtige man ihn durch deutliche Angabe des rechten. Außer den Lehrstunden können sie den Stoff zu diesen Unterhaltungen sammeln. [2]) So werden die Sinne, die Denkkraft und Sprache unvermerkt vervollkommnet. [3])

Anmerk. 1. Anleitung dazu s. m. im I. Teil § 45—54, vergl. mit Schwarz, Erziehungslehre, 3. Teil. 2. Abteil. S. 97.

2. Zu Materialien zu solchen Elementargesprächen dient:

Alles, was die Kinder, deren Unterricht man zu besorgen hat, umgiebt, oder was zunächst auf ihre Sinne wirkt. — Alles, was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört; — was auf dem Felde — im Garten — auf dem Hofe ist; — die Tiere — die Pflanzen, soweit sie den Kindern bekannt sind; — der eigene Körper des Kindes nach seinen Hauptteilen, deswegen aber nicht osteologisch und anatomisch, auch gerade nicht zuerst, wie Pestalozzi will.

Wo mehrere Kinder sind, wird leicht Wetteifer entstehen. Man wird oft hören: Ich weiß noch etwas! Das lasse man sich als ein Zeichen des freien Interesses lieb sein und scheue das Langweilige nicht, dieselben Dinge oft, sehr oft nennen zu lassen. Kinder haben nicht so bald Langeweile als ihre Lehrer. Sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von einem aufs andere überspringt. Es entsteht kein genaues, kein sicheres Wissen.

3. Kleineren Kindern kann es zur Aufmunterung dienen, ihre sinnliche Aufmerksamkeit auch durch Handlungen zu üben. Das hat man durch das sogenannte Kommandierspiel bezweckt.

Seht aufwärts! Niederwärts! Rechts! Links! Hebt die rechte Hand in die Höhe! Streckt sie vorwärts! Legt eine Hand auf die andere! Die linke auf die rechte! Die rechte auf die linke! Beide aufs Gesicht! u. s. w.

32.

II. Aufsuchung der Teile und Merkmale.

Von dem Totaleindruck, welchen die sinnlichen Gegenstände gemacht haben, geht man am natürlichsten zu den Teilen über. Eine zweite Verstandesübung sei daher, die einzelnen Teile, ihre Lage, die Art ihres Zusammenhangs, dann die Merkmale an den Dingen aufsuchen und benennen zu lassen. Auch hier geht man von dem Leichten zum Schweren über; — läßt von sehr in die Augen fallenden Gegenständen zuerst die Hauptteile, dann die Teile der Teile, erst die auffallendsten Merkmale, dann die weniger bemerkbaren aufzählen. — Zur Beschreibung dieser Merkmale sind auch oft Prädikate nötig, welche die Gestalt, die Form, die Zahl, die Eigenschaften und Beschaffenheiten anzeigen. Anfangs mögen sie, wie sie den Kindern zuerst in die Augen fallen, genannt werden. Nach einiger Zeit kann man die Aufmerksamkeit noch dadurch schärfen, daß sie nach den Sinnen, auf die sie wirken, geordnet werden müssen, wobei es ihnen, wenn sie

diese verwechseln, als Fehler angerechnet wird. Erst mögen sie den Gegenstand ansehen, dann sich ihn bloß vorstellen. Wie sehr wird durch dieses Mittel die Sprache der Kinder bereichert und zugleich ihren Begriffen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, ihre Einbildungskraft beschäftigt und ihr Gedächtnis geübt!

33.

III. Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge.

Mit diesen Übungen kann man eine dritte verbinden, wodurch zugleich jene noch unterhaltender und interessanter werden. Man rede über das Entstehen, den Gebrauch und Nutzen, den Zustand des Wirkens und Leidens der Dinge, mit deren Beschaffenheit man sie bekannt gemacht hat. Mehreres davon wissen sie aus dem Leben. Man lehre sie, was sie nicht wissen, und ergänze, was sie unvollkommen wissen, oder wovon sie keine deutlichen Begriffe haben. So verschafft man ihnen einen großen Vorrat gemeinnütziger Kenntnisse, welche ihnen, als früh gesammelte Materialien, bei künftigem wissenschaftlichem Unterricht sehr zu statten kommen werden; man lehrt sie eine Menge Dinge schon früh richtig beurteilen, oder sich deutliche Vorstellungen davon machen, worüber selbst viele Gelehrte ihr ganzes Leben hindurch unwissend bleiben, weil man ihr Gedächtnis früher mit Worten angefüllt, als ihre Aufmerksamkeit auf die nächstliegenden Gegenstände gelenkt hat.

34.

IV. Vergleichen und Unterscheiden.

Das Aufsuchen und Angeben der Gleichheit und Ungleichheit, der Ähnlichkeit und Verschiedenheit, oder das Vergleichen und Unterscheiden macht eine vierte sehr nützliche Verstandesübung aus. Sie übt zugleich den Scharfsinn, den Witz, das Kombinationsvermögen. Hierbei gehe man 1. von rein sinnlichen Gegenständen aus und lasse angeben, welche Merkmale sie mit einander gemein haben; dann, welche jedem eigentümlich sind. Hierauf können 2. auch moralische Gegenstände, z. B. Tugenden und Untugenden in konkreten Fällen gedacht, folgen. Schwerer wird die Übung 3. an Synonymen. Doch können auch schon in früheren Jahren die ersten Versuche darin gemacht werden.

35.

V. u. VI. Erste Begriffe von Ursach und Wirkung, und andere Elementarbegriffe.

Man mache fünftens Kinder auf den inneren Zusammenhang, worin Dinge mit einander stehen, aufmerksam. Dahin gehört die Verbindung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, der Ursache

und der Wirkung, dem Grunde und der Folge, dem Mittel und dem Zweck. Man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definiert sie noch viel weniger; läßt aber aus vielen Beispielen die Begriffe selbst herausfinden und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne. Man ist sicher, daß, wenn sie hernach in Büchern oder im Gespräch vorkommen, gewiß etwas Deutliches dabei gedacht wird. Hiermit läßt sich auch sechstens die Erläuterung gewisser allgemeinen Begriffe, die aber sehr oft im gemeinen Leben vorkommen, z. B. wahr und falsch, notwendig, zufällig, scheinbar, glaublich, unglaublich, wahrscheinlich, unwahrscheinlich, möglich und unmöglich und viele andere verbinden. Wenn Kinder geübt werden, selbst Beispiele zu Worten dieser Art aufzufinden, nachdem man sie ihnen an Beispielen deutlich gemacht, so giebt dies wieder eine treffliche Verstandesübung.

36.

VII. Klassifikation der Begriffe.

Die bisherigen Übungen des jugendlichen Verstandes haben eine siebente vorbereitet. Nachdem er nämlich so viele Materialien aufgenommen und das Gemeinsame sowohl als das Verschiedene kennen gelernt hat, wird er nun auch imstande sein, jene zu ordnen, zu klassifizieren und einzuteilen. Dadurch wird sich in der Seele gleichsam ein Fachwerk bilden und eine Fertigkeit entstehen, einzelnen, auch neuen Begriffen ihre Stelle anzuweisen, sie aber auch leichter bei gewissen Anlässen wieder in das Gedächtnis und die Einbildungskraft, nach den natürlichen Gesetzen der Ideeenverbindung, zurückzurufen. Solche Klassifikationen geben zu mannigfaltigen Übungen Gelegenheit und sollten selbst in reiferen Jahren häufiger getrieben werden.

37.

VIII. u. IX. Übung der Urteile an einzelnen Sätzen.

Die Urteilskraft der Kinder kann achtens auch durch allerlei ihnen zur Beurteilung vorgelegte, auch wohl vorher ins Gedächtnis gefaßte Sätze geübt werden, wobei nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten wieder eine gewisse Stufenfolge zu beobachten ist. Man macht mit Urteilen über sinnliche Gegenstände den Anfang und schreitet zu moralischen fort. Man nimmt zuerst bloß auf die Qualität, dann auch auf die Quantität der Sätze Rücksicht, erschwert es nach und nach, indem man die Frage verwickelter macht, um mit dem Urteil zugleich den Scharfsinn zu üben. Eben diesen Zweck befördert auch neuntens die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Gattungen der Wörter, wodurch man schon früh den grammatischen Sprachunterricht vorbereiten, und weil das Allgemeine der Sprachen in den allgemeinen Gesetzen

des Denkens seinen Grund hat, dabei die ersten Grundsätze der natürlichen Logik nach sokratischer Lehrart entwickeln kann.

38. Verschiedene Methoden vorbenannter Übungen.

Alle bisher beschriebene Arten der unmittelbaren Übung des Denk- und Sprachvermögens bedürfen eines Stoffs, von welchem sie ausgehen oder an den sie sich anknüpfen. Alles Sokratisieren und Katechisieren mit Kindern, denen es noch überall an Ideeenvorrat fehlt, und denen man noch keinen Stoff geliefert hat, die überdies, ihrem Alter nach, auch viel zu unfähig sind, in abstrakte Begriffe sich finden zu können, ist rein verlorene Zeit und gewöhnt zum Räsonnieren, ehe etwas gelernt ist. (S. oben S. 12.) Aber auch dann, wenn schon ein Vorrat von Ideeen vorausgesetzt werden kann, muß der Unterricht planmäßig fortschreiten. Denn das erste beste Wort, den ersten gerade vorkommenden Satz dazu wählen, dies mag in den gelegentlichen Unterhaltungen des Erziehers mit seinen Zöglingen recht nützlich sein; es gehört sogar recht eigentlich zu dem, wodurch der Umgang mit Kindern lehrreich und bildend für sie wird, wenn man (recht in der Manier des Sokrates und selbst des höheren Lehrers der Menschheit) das eben sich Ereignende zum Stoff des Gesprächs zu machen und es von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten fortzuführen versteht. Aber wenn von absichtlichem Unterricht die Rede ist, so muß entweder eine zweckmäßig geordnete Reihenfolge von Begriffen diesen Übungen zum Grunde liegen; oder man hat ein Buch zu wählen, worin dem jedesmaligen Alter angemessene Materialien, teils für das Gedächtnis, teils für das Denken und Urteilen enthalten sind. Man kann im letzten Falle entweder gleich das Lesen durch eingemischte Fragen unterbrechen, was aber, wo der Stoff anziehend ist, Kinder ungern sehen, weil sie die Wißbegier vorwärts treibt, oder erst dann, wenn der ganze Abschnitt der Geschichte, Fabel u. s. w. geendigt ist, das Gespräch eintreten lassen, um in dasselbe alle die im § 27—35 beschriebenen Übungen, natürlich mit steter Berücksichtigung des Alters und der Fähigkeiten, — einzuflechten. Auf diese Weise werden die Schüler mit Nutzen lesen lernen, indem sie sich gewöhnen, mit Bewußtsein zu lesen und sich von jedem Wort und Begriff Rechenschaft zu geben. Auch hat es seinen Nutzen, die Hauptideeen, von denen ein solches das Denken und die Sprache übendes Gespräch ausgeht, an die Tafel zu schreiben, oder die Schüler sie aufschreiben zu lassen, und so immer jede neue Idee, worauf man im Gespräch geleitet wird, anzudeuten, um hernach an diesen kurzen Andeutungen den Ideeengang wiederholend zu erneuern. Endlich lassen sich hiermit in einem etwas reiferen Alter auch schriftliche Aufgaben verbinden, die nun Verstandes- und Sprachübungen (Exercitien) zu gleicher Zeit werden und dem Privatfleiß ein weites Feld öffnen können.

Ältere und neuere Kinder- und Jugendschriften, sofern sie einigen Wert haben, liefern dem Lehrer zu diesen elementarischen Übungen reichen Stoff. Ihre Aufzählung wird hier nicht erwartet werden. [S. Merget, Geschichte der deutschen Jugendlitteratur. 2. Aufl. Berlin 1877.]

Seitdem man, besonders durch die Rochow'schen Methoden, aufmerksam auf jene Elementarübungen geworden ist, haben mehrere zu diesem Zweck planmäßig geordnete Materialien, teils für Anfänger, teils für Geübtere zu liefern sich bemüht, wodurch jedoch der Wunsch nach einem durchaus methodisch bearbeiteten Handbuche noch nicht ganz befriedigt ist. Vor einigen Jahren setzten Natorp und Hasenklever einen Preis dafür aus. So ist Nißen's, Herrmansen's und Steffen's theoretisch praktisches Handbuch für unmittelbare Denkübungen, nebst einem Anhange über Sprach- und Schreibübungen für Lehrer in Volksschulen, 1.—3. T. entstanden. — Die neuere Pädagogik spricht nicht mehr von Denkübungen, sondern faßt unter dem Namen Anschauungsunterricht alle die Übungen der Elementarklasse zusammen, welche darauf gerichtet sind, die Sprachorgane und die Sinnesfähigkeiten in Thätigkeit zu setzen, um sie zu stärken und zu kräftigen.

Unter den schon vorhandenen Vorarbeiten verdienen folgende einer rühmlichen Erwähnung:

Für die ersten und nächstfolgenden Vorübungen im Denken und Sprechen gewissermaßen schon die besten neuen Fibeln und ersten Lesebücher, (wovon das Weitere im folgenden 2ten Kapitel): desgl. die besten Bilderbücher; nächstdem: Löhr's erste Lehren und Bilder, Bd. 1. Verstandesbeschäftigungen, mit 50 Kupfern. 2. Aufl. Desselben Materialien zu Beschäftigungen des Verstandes, (Vorbereitungen 3. T. 2. Aufl.) Tillich erster Unterricht für Kinder, 1809, vergl. Dessen Sprachunterricht, 1803. Möller's Materialien zu Vernunftübungen, 1799. Desselben Materialien zu Verstandesübungen, Hamburg, 3 Teile. 1797—1801. K. Hahn's Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens, 3 Bde. N. Aufl. Berlin 1804—10, und Desselben erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen 2 Teile. Berlin 1809. Viele sehr lehrreiche Abschnitte in Chr. H. Wolke, Anweis. für Mütter und Kinderlehrer zur Mitteilung der ersten Sprachkenntnisse und Begriffe. Leipzig 1805.

Mehr Hilfsmittel für den Lehrer sind:

Die Fragen an Kinder, Zürich 1792, und als Anleitung zum Gebrauch: Pflaum's Vorbereitung zum relig. Unterricht, 3. Aufl. Frankfurt 1803, ferner Dolz katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 2 Bände, 1802 f. F. P. Wilmsens erste Verstandes- und Gedächtnisübungen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. Berl. 1820. 2. Aufl. Dessen erste Verstandes- und Gedächtnisübungen. Berl. 1823. Türk, die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. 2. Aufl. 1817. K. H. Krausen's Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 1—3 T. Halle. J. A. C. Löhr, Denkübungen in Entwicklung

vieler wichtiger Begriffe und Erklärung häufig brauchbarer Wörter. 2 Teile. Frankf. a. M. 1809. K. C. G. Zerrenner's Hilfsbuch für Lehrer bei den Denkübungen der Jugend. 1.—4. Teil. Leipzig 1808, vergl. mit des Vfs. Methodenbuch für Volksschullehrer. Magdeb. 1820. Auch das Basedow'sche Elementarwerk giebt reichen Stoff. (S. 1. Teil S. 474.) Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Teil. 1. Abteil. Stuttgart 1828. (Wrage, Denzel's Entwurf ꝛc. Altona 1853 u. 71.)

Für die höheren Verstandesübungen s. m. außer v. Rochow's Katechism. der gesunden Vernunft, Löhr's Elementarbegriffe, 2. Aufl., Frankfur 1810; Moritz, Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik, Berlin 1793; Campen's Seelenlehre für Kinder, 1809. 6. Aufl.; Fragen an Kinder von der ascetischen Gesellschaft in Zürich. Zürich; Sulzer's Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, 4 Teile. Berlin 1780—1782, wovon der 4. Teil die Methodik des Gebrauchs enthält; Funke, neues Elementarbuch, 3 Teile. Berlin 1803; Schaller's Magazin der Verstandesübungen, 1. Teil. Halle 1806. Der 2. Teil hat einen andern Zweck und setzt eine höhere wissenschaftliche Bildung voraus.

[Unter den Nachfolgenden: Graßmann, Anleitung zu Denk- u. Sprechübungen. 2. Aufl. Berlin 1834. Harnisch, Erste faßl. Anleitung zum vollst. deutschen Sprachunt. 5. Aufl. Breslau 1839. Diesterweg, der Unterricht in der Kleinkinderschule, 4. Aufl. Bielefeld 1845. Ehrlich, method. Leitfaden für die Sprachbildungsüb. in der Unterklasse der Elementarkl. Soest 1839. Schlotterbeck, Theor. u. prakt. Handbuch für den Unt. im ersten Schuljahr, Wismar 1868. Harder, Theor.-prakt. Handbuch für den Anschauungsunt. in der Elementarkl. Leipzig 1869. Armstroff, der Anschauungsunt. 3. Aufl. 1883. Langensalza Beyer. Dambeck, Theor.-prakt. Anweisung zum Anschauungsunt. Hamburg 1869. Fuhr u. Ortmann, der Anschauungsunt. in d. Volksschule, 2. Aufl. Dillenburg 1873. Kehr-Schlimbach, der deutsche Sprachunt. im 1. Schuljahr. Gotha. Das erste Schuljahr in Bearbeitungen von Knauß (Reutlingen), Klauwell (5. Aufl. Leipzig), Grüllich (Plauen), Weber (Gotha), Förster (Leipzig 1873), Schindler (Leipzig 1876), Rein, Pickel, Scheller (2. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kämmerer 1882) u. a. Wiedemann, der Lehrer der Kleinen. Leipzig. Ders. Präparationen für den Ansch.-Unt. (Dresden.) Beust, Der wirkl. Anschauungsunt. in den 2 ersten Schuljahren. Stuttgart.

Modelle für den Anschauungsunterricht: Th. Escher u. a. Fleischmann, Sonneberg; Lattmeyer, Wien; Hestermann, Vetter Hamburg; Bilder von Reimer u. Wilke (Berlin); Heinemann, Braunschweig; Strübing, Berlin; Schreiber, Wagner (Dresden), Brückmann (Kiel), Leutemann (Leipzig) ꝛc.]

Zweites Kapitel.

Vom deutschen Sprachunterricht in seinem Anfang und Fortgang bis zur Bildung des Stils.

39. Wichtigkeit des Gegenstandes.

Die Bildung der Sprache ist eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendlehrers. Jeder Teil des viel umfassenden Unterrichts hat sein eigentümliches Interesse, wie seinen eigentümlichen Wert. Daher ist vor allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst ganz von dem Einfluß durchdrungen sei, welchen er sich gerade dadurch auf seinen Lehrling verschaffen, so wie von dem Verdienst, welches er sich durch Vervollkommnung des herrlichsten Vermögens, welches dem Menschen neben der Vernunft verliehen ist, um ihn erwerben kann. Denn etwas wahrhaft Göttliches ist die menschliche Rede, und nur die tägliche Erscheinung des Wundervollen in ihr läßt uns übersehen, daß sie selbst das größte Wunder ist. Sobald das Kind sein Inneres in der Sprache aufschließen, die erste Gedankenreihe in Worten aussprechen, durch dies Mittel mit Wesen seiner Art in eine Wechselwirkung treten kann: so tritt auch der unendliche Abstand zwischen ihm und der vernunftlosen und eben daher sprachlosen Schöpfung ein. In dem Grade aber, in welchem sich das Sprachvermögen einer höheren Vollkommenheit nähert, und in welchem der Einzelne zu dem vollständigeren Besitz alles dessen gelangt, was die Sprache vermag, erhöht sich auch sein geistiges Wesen; so wie umgekehrt Unmündigkeit (in-fantia), finde sie sich nun bei Kindern oder Erwachsenen, in der Regel auf geistige Unmündigkeit schließen läßt.

40. Übersicht der Hauptmomente des deutschen Sprachunterrichts.

So groß indes der Abstand ist zwischen dem gemeinen Gebrauch der Sprache zu äußeren Zwecken und ihrer höchsten Vollendung in der vollkommensten Rede und Schrift: so geht doch alles von denselben Elementen aus, die keiner zu gering achten darf, der einst die Höhe der Kunst erreichen will.[1]) So bald man daher alles, was sich auf diesen Unterricht bezieht, als ein organisches Ganze behandeln will: so wird die Methodik sich 1. auf die zur Sprache notwendigen mechanischen und technischen Fertigkeiten, 2. auf die grammatischen Regeln, 3. auf die elementarische und höhere Bildung des Stils, verbunden mit der mündlichen Wohlredenheit, beziehen.[2])

Anmerk. 1. Est sua etiam studiis infantia: et ut corporum vel fortissimorum educatio a lacte cunisque initium ducit: ita futurus eloquentissimus edidit aliquando vagitum et loqui primum incerta voce tentavit, et haesit circa formas literarum. Quint. Instit. L. I. c. 1.

2. Der höheren Bildung des Stils hat man übrigens, als Theorie der redenden Künste, ein besondres Gebiet zugestanden (Rhetorik, Poetik). Hiervon das Nähere im 8ten Kap.

I.

Elementarunterricht in dem Mechanischen der Sprache.

41. Bildung der Sprachwerkzeuge.

Obwohl Erlernen der Buchstaben, Sillabieren und Aussprechen einzelner Wörter gemeiniglich für die Anfangspunkte des Sprachunterrichts gehalten werden: so sind doch noch mancherlei Übungen gedenkbar, welche diesen vorhergehen können. Sie beziehen sich vornehmlich auf die Bildung der Sprachorgane, um sie fähig zu machen, die Elemente der menschlichen Sprache, welche aus einer bestimmten Anzahl einfacher Laute, die vermittelst jener Organe gebildet werden, bestehen, auf das reinste und vollkommenste auszudrücken. Durch das Lehren des Alphabets, womit man gewöhnlich anfängt, kann dieser Zweck nicht erreicht werden; und wer wirklich den Laut und die Namen der Buchstaben für einerlei hielte, müßte ganz vergessen haben, daß manche unsrer Buchstabennamen (z. B. Ceha, Esceha u. s. m.) nicht einmal den Grundton (das Zischen) ausdrücken. Es scheint also, ein vollständiger Unterricht müsse davon ausgehen, mit der ganzen Reihe von hörbaren Lauten, deren sichtbare Zeichen die Buchstaben sind, und allen ihren möglichen Modifikationen bekannt zu machen und zugleich die Lehrlinge selbst mit Bewußtsein ihre Sprachorgane so gebrauchen zu lehren, daß sie den jedesmaligen Laut aufs vollkommenste hervorzubringen imstande wären. Indes lehrt die Erfahrung täglich, daß auch ohne eine solche kunstmäßige Bildung derselbe Zweck erreicht werden kann; daß unzählige Menschen ohne alle solche Übungen und Belehrungen, wenn sie nicht stumm geboren sind, vollkommen richtig und gut sprechen lernen, und daß die gemeinen Fehler weit mehr, wo nicht in einer fest unabänderlichen Organisation, doch in dem übelwirkenden Beispiel der Umgebungen liegen. Hierdurch soll gleichwohl nicht jede Organenbildung, besonders nicht jede methodische Übung für überflüssig erklärt werden, da einzelne Laute für manches Organ nicht ohne große Schwierigkeit sind. Sie hat vielmehr, wenn man die Künsteleien an dem, was die Natur schon selbst lehrt, vermeidet, ihren entschiedenen Nutzen.

Anmerkung: 1. Eigentlich sollten in den allerfrühesten Jahren, ehe der eigentliche Unterricht beginnt, die ersten Organübungen und Bildungen der Sprache vorgenommen werden. Eltern und ältere Geschwister sollten aufmerksamer darauf sein als gewöhnlich geschieht, um üble Angewöhnungen dadurch bei Zeiten zu verhüten, ehe sie sich festsetzen. Was erst die Schule, wäre es auch schon im

5.—6. Jahre, hierin nachholen und verbessern soll, das kommt gewöhnlich zu spät; und noch weniger hält es gegen die Macht des Beispieles aus. Kommen Kinder wieder unter schlecht und gemein redende Menschen, so kehrt die alte schlechte Gewohnheit zurück. Nehmen doch in den besten Familien Kinder oft leichter den gemeinen Sprachton des Gesindes, als den bessern der Eltern an. Indes muß die Schule das Möglichste, selbst nachholend und nachbessernd, versuchen.

2. Nur zu viel hat indes die Kunst in den neueren Zeiten thun wollen und es beinahe ganz übersehen, wie viel und wie früh oft die natürliche Anlage, oder wenn man es lieber so nennen will, die angeborne Sprachkraft leistet. Wie das Gehen, Springen, Laufen und die mannigfaltigsten Bewegungen der Glieder gelernt und geübt werden, ohne alles Bewußtsein der Art und Weise und des Grundes: so entwickelt sich auch, oft unerwartet früh, bei Kindern das Vermögen, einen Laut nach dem andern, erst einzeln, dann auch in Verbindung, hervorzubringen: und in unglaublicher Schnelligkeit lernen sie die unzähligen Kombinationen, die sie von den Erwachsenen hören, nachbilden, ohne daß die Kunst das Geringste dabei gethan hat. — Sie kommt vielmehr meistenteils zu spät, und manche unsrer Elementarbücher für das Sprechen und Lesenlernen, die den künstlichsten Systemen ähnlich zu sehen anfangen, erschweren die Sache ohne bedeutenden Nutzen.

Doch nicht alle gehen gleich weit in ihren Forderungen.

Einige (wie Oliver) verlangen gar nicht Mundstellungen, oder Belehrungen, wie die einzelnen Sprachorgane zum Hervorbringen einzelner Laute anzuwenden sind; aber sie halten doch bestimmt darauf, nicht nur den Kindern kurze, leichte Sätze mit dem richtigsten natürlichen Tone vorzusprechen und sie nachsprechen zu lassen, auch diese Sätze in Worte und die Worte in Silben nach dem Takt zu teilen; sondern auch sämtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelst einer regelmäßigen und anhaltenden Übung des deutlichen Nachsprechens und scharfen Artikulierens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämtlichen Lautelemente der Sprache sich als selbständige, isolierte Bestandteile derselben sehr bestimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für sich absondern und festhalten lassen. Die Methode ist bei ihnen mehr Sache der Übung als der Reflexion.

Dieser Rat ist, dünkt mich, unbedingt zu befolgen und in allen Volksschulen aufzunehmen. Man thut wohl, wenn man, ehe zum Lesenlernen übergegangen wird, das Sprachvermögen der Kinder mehr zu bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbestimmte, durch mancherlei Übung im Nachsprechen wegzuschaffen sucht. Sie können bei dieser Gelegenheit viel Nützliches ins Gedächtnis fassen, indem sie sich zugleich üben, alles deutlich und bestimmt nachzusprechen. In Familien, wo gut gesprochen wird, ist die Übung nicht so lange nötig, als in den Volksschulen. Hier ist sie zugleich ein Mittel, Kinder des Volks zu gewöhnen, den Lehrer, der ja im Schulunterricht und auf der Kanzel sich nicht ihres gemeinen platten Haustons bedient, sondern richtiges Hochdeutsch spricht, recht verstehen zu lernen. —

Andre (wie Stephani) wollen die Übung mit der Hervorbringung von einzelnen Lauten anfangen, und zwar nach einer genetischen Ordnung der Buchstaben, als Lippenlauter (m, b, p, f, v, w), Zahnlauter (s, sch, z), Zungenlauter (d, t, l, n, r), Gaumenlauter (g, ch, k) und Lungenlauter (h). Man soll die Kinder dabei aufmerksam machen, welchen Teil ihres Mundes sie bewegen, welche Haltung sie den Sprachorganen geben müssen, um jeden einzelnen Laut hörbar zu machen; gerade wie es die Musiklehrer mit der Fingersetzung zu halten pflegen.

Diese Methode scheint im Privatunterricht weniger Schwierigkeiten zu haben, als da, wo viele Kinder sind. Denn da sie die Olivier'sche Stütze, — das dem hebräischen Schwa ähnliche e — verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren: so ist dies zwar bei manchen, z. B. den Zahnlautern, Sumsern und Zischern wie S, Sch, ß, leicht hörbar zu machen; aber wie Stephani selbst bemerkt, weit schwerer bei den Lippen-, Zungen- und Gaumenlautern (b, d, g), die erst durch Verbindung mit einem Vokal (ba, de, gi) recht hörbar werden. Doch hat die Erfahrung gelehrt, daß auch in Schulen davon ein sehr nützlicher Gebrauch zu machen ist. Es bewährt sich, was ein erfahrner Schulmann davon urteilt, „daß die Kinder dadurch Herr ihrer Sprachwerkzeuge werden, alle Laute der Sprache vollkommen rein und gut aussprechen lernen und ungestört vom Buchstabennamen sich in dieser Äußerung ihrer Kraft selbstthätig fühlen. Sie lernen sich selbst helfen, so bald sie die Laute kennen und diese als die Bestandteile jedes Worts angeschaut haben. Der Einwurf, daß die Lautmethode der Rechtschreibung nachteilig werde, wird größtenteils durch die Natur derselben, wie durch die Erfahrung widerlegt." (S. Wilmsen's Unterrichtskunst S. 235 ff.)

Ungleich mehr fordert Krug in seiner ausführlichen Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. (Leipzig 1808.) Seine Haupttendenz ist: „die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modifikationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorzubringen und zu sichern. Der Lehrer findet darin die vollständigste Belehrung, wie er dies nach dem mühevoll aufgefundenen System des Verf. anzufangen, durch genau beschriebene Mundstellungen die Kinder zu den Grundbestimmungen und Nebentönen zu führen, dann zur Artikulationsbildung, und so immer stufenweise zu den zusammengesetzten Operationen fortzuschreiten habe; so wie etwa der Gymnast durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände u. s. w. und durch die Gewöhnung, sich derselben zu einzelnen Zwecken bewußt zu sein, fehlerhafte Angewohnheit zu verbessern und eine schulmäßige Gewohrheit hervorzubringen suche.

Zu einer ähnlichen Arbeit hat die in der Bürgerschule zu Leipzig zuerst in Anwendung gebrachte, hernach aber wieder aufgegebene Krug'sche Methode auch Zeller'n veranlaßt in den Elementen der menschlichen Sprachzeichenlehre und desselben Elementen der deutschen Sprachzeichenlehre. (Königsb. 1810.)

Ein unbefangener Lehrer, der aus jeder auch verfehlten Theorie irgend

etwas Gutes zu lernen und manche glücklich gewählte Beispiele zu benutzen weiß, wird in allen diesen Schriften manches anwendbar finden. Da aber, wie schon ein einsichtsvoller und erfahrner Recensent (in Guts Muths Bibl. 1809. Jan., S. 92) bemerkt hat, die letzteren allzu subtilen und allzu kunstvollen Methoden, wiewohl sie sich immer die naturgemäßen nennen, von dem Prinzip ausgehen, „man müsse alles, auch mechanische Fertigkeiten, schon im Kinde zur Sache der Reflexion machen und ihm in der Form des Begriffs erscheinen lassen;“ dies Prinzip aber wenigstens in dieser Ausdehnung angewendet, mir durchaus unrichtig und naturwidrig erscheint: so würde, nach meiner Meinung, alles abzukürzen, zu vereinfachen und Lehrer und Schüler mit dieser für beide höchst lästigen Weitläufigkeit zu verschonen sein, da wir auf einem weit näheren Wege in unserm bisherigen einfachen Leseunterricht, wenn er nur überhaupt eine vernünftige und durch die Erfahrung bewährte Methode befolgt, ganz zu demselben Zwecke kommen. Die Hoffnung, allem unrichtigen Sprechen, zeige es sich im Ton, Dialekt oder worin sonst, durch jene Künsteleien zu steuern, wird nur zu bald, wenn noch so mühsam unterrichtete Kinder und schlecht Sprechende kommen, vereitelt sein; und für die Geistesbildung, oder wie man es wohl gar nennt, die Erhebung der Menschenkraft, dürfte wenigstens zu praktischen Zwecken im Leben gar wenig dadurch gewonnen werden. Daneben wird durch die immer anwachsende Menge von Terminologieen, durch die Beschwerung des Gedächtnisses mit allen den ungewohnten Namen (Lippenbrummer, Kehlsumser, Knalllaute, Zungengaumenzischer u. s. w.) der Verwirrung immer mehr werden.

Was soll dies alles auch am Ende dem großen Haufen helfen? Es ist so unendlich viel Wichtigeres im Menschen zum Bewußtsein zu bringen, und es wird, wie die Beispiele der trefflichsten Deklamatoren, der trefflichsten Sänger und Musiker lehren, durch die Entbehrung dieser lästigen Gründlichkeit so wenig an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertigkeit verloren, daß wir die feinere Kenntnis der Theorie den wissenschaftlichen Sprachforschern ruhig überlassen können. Nicht also auf diese und jene, wirklich sehr mühevolle und verdienstliche Bearbeitungen dieses Teils der Sprachphilosophie soll durch Obiges ein tadelnder Seitenblick fallen. Was früher von Haller, von Kempele, später Krug und besonders von Olivier zu einer vollständigen Analyse der Tonsprache und ihres Mechanismus geschah, ist eine wahre Bereicherung des physiologischen und psychologischen Teils der Sprachtheorie. Nur die Vermengung des Wissenschaftlichen mit dem Praktischen ist ein Fehlgriff, und gerade das, worin sich die Erfinder solcher überfeinen Lehrmethoden gefallen, das wird andern Lehrern bald genug eben so lästig als überflüssig, — vielleicht als difficiles nugae — erscheinen.

Man muß es überhaupt verzeihlich finden, wenn viele Lehrer, deren Geist in so vielen Schulen ohnehin unter dem Druck der Nahrungssorgen erliegt, oder in viel wichtigern Dingen nach etwas Höherem strebt, gerade diesen Elementarunterricht lässig treiben. — Wer eine neue Methode erfunden hat, darf nicht vergessen, daß der Genuß seiner Erfindung und das Anschauen ihres

Erfolgs ihn für die Mühseligkeit des Lehrens entschädigt. Diese drückt aber fast alle, welche die Erfindung eines andern ausführen und auf einmal den gewohnten Gang verlassen sollen.

Eben daher wären Eltern, besonders Mütter, die besten Lehrerinnen dieser Elemente, weil das Interesse für die Geistesentwickelung ihrer Kinder schon in ihrer Natur und in ihrem Verhältnis liegt. Diesen wird man aber hoffentlich so schwierige Lehrarten nicht anmuten. Wirklich haben wir schon manche verständige Frau, wenn man ihr von solchen Künsteleien erzählte, mit der naiven Nicole in Molière's bourgeois gentilhomme (Act. 3. Sc. 3.) fragen hören: De quoi est-ce que tout cela guérit?

42. Der Unterricht im Lesen. Hauptteile desselben.

Jedem Hörbaren in der Sprache soll ein sichtbares Zeichen entsprechen, deren Summe das Alphabet ausmacht. So klein die Zahl dieser Zeichen ist, so läßt sich doch durch ihre unendlich mannigfache Verbindung der ganze Sprachreichtum an Worten, als Bezeichnungen von Begriffen, darstellen. Das Lesen selbst ist nichts Andres als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare. Um darin zur Fertigkeit zu gelangen, ist 1. nötig, die einfachen Laute und deren Zeichen selbst genau zu kennen und anzugeben (Buchstabenlesen), 2. alle in unserer Sprache mögliche Kombinationen derselben mit Genauigkeit auszusprechen (Lesen einzelner Silben und Wörter, zusammen und einzeln), 3. diese Fertigkeit auf ganze Sätze und Perioden, auf eine dem logischen Inhalte gemäße Art, nach dem ihnen zukommenden grammatischen oder etymologischen Accente anwenden zu können (das Wortlesen). Diese drei Übungen haben den Zweck, die Fertigkeit des mechanisch richtigen, oder des langsamen und elementarisch genauen Lesens zu lehren, und bilden die erste Hauptstufe des Leseunterrichts. — Bei jeder Methode, deren man sich bisher im Leseunterricht bedient hat, suchte man unstreitig diese Zwecke zu erreichen; und die Erfahrung hat auch gelehrt, daß Kinder auf sehr verschiedenen Wegen dahin geführt werden konnten. Daraus folgt aber nicht, daß es ganz gleichgültig sei, welchen man einschlägt. Vielmehr verdient jede wirkliche Verbesserung und Erleichterung eines so allgemeinen und unentbehrlichen Teils des Unterrichts Aufmerksamkeit und unbefangene Prüfung.

Anmerk. 1. Ältere und neuere Zeiten sind sehr fruchtbar an Vorschlägen gewesen, den Lehrenden und Lernenden das Lästige und Langweilige dieses Elementarunterrichts zu ersparen. Wer die Geschichte dieser Methoden, und nicht bloß die neuesten Erscheinungen des Tages kennt, weiß, wie viel davon angepriesen und verworfen, wieder hervorgesucht und wieder vergessen ist. In dem, was über die Qual der Kinder und ihre Marter bei dem Buchstabieren und Lesen in alten und neuen Schriften vorkommt, kann man die Übertreibung nicht verkennen, wenn man nicht bei einzelnen sehr schlechten Schulen, oder bei ver-

drießlichen Schulmännern stehen bleibt, unter deren Händen die leichteste Methode drücken wird. Aber dankenswert bleibt jedes Bestreben, auch diesen Elementarunterricht auf einfache Prinzipien zurück zu führen.

2. Historisch litterarisch hierüber folgendes:

Schon im 16. Jahrhundert (1534) schlug Valentin Ikelsamer zu Marburg eine Methode vor, die Kinder ohne Buchstabieren lesen zu lehren. A. Comenius warnte vor der vulgari prolixa syllabizatione, permolesta ingeniorum tortura. — Auch die trefflichen Schulmänner in Port royal bei Paris, unterschieden das Aussprechen und Benennen der Konsonanten. — Im Jahre 1700 gab J. G. Zeidler ein neu verbessertes vollkommenes ABC-Buch, als Schlüssel zur Lesekunst (Halle, 2 Bände) heraus und lehrte darin: „wie ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühseliges und langweiliges Buchstabieren, jeder sich selbst in wenigen Tagen alles, es sei so schwer es wolle, fertig lesen lehren könne." (S. Guts Muth Päd. Bibl. V. Jahrg. I. Heft. S. 311.) Im Jahre 1721 erschien von dem Prediger Benzky eine eigene Schrift darüber, und J. J. Hecker, Stifter der Realschule zu Berlin, nahm sie in Schutz. Ein anderer, unter dem angenommenen Namen Nachsinner, suchte in seiner Lehrkunst das zornerweckende Buchstabieren aus dem Wege zu räumen. Der berühmte Philologe J. M. Gesner trug 1756 in seinen Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens ebenfalls auf eine Verbesserung der Lehrart im Lesen an. Basedow, Wolke, Campe, Heineke, Hundeiker u. a. schlugen noch mehrere Erleichterungsmittel vor. Der aus der Revolutionszeit in Frankreich bekannte Minister des Innern, François de Neufchateau, (1799) war in seiner Methode pratique de la lecture ebenfalls der Meinung, die gewöhnlichen Methoden bedürften einer völligen Umschaffung, und entwarf eine der Olivierschen sehr ähnliche Tabulatur der Elementarlaute. May machte 1787, H. v. Hauser in Wien 1796 eine Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabieren zu lehren, bekannt, und Fr. Gedicke hielt nicht einmal das Sillabieren, sondern den Totaleindruck des ganzen Worts für nötig, um Lesen zu lernen.

[In den neueren Zeiten haben Olivier, Stephani, Pöhlmann und Krug, Graser, Wurst, Scholz, Harnisch, Lüben, Hästers, — Jacotot, Seltsam, Graffunder, Vogel, Schlimbach, Klauwell u. a. am thätigsten in diesem Fach gearbeitet.]

1. L. H. F. Olivier's (vormals Prof. zu Dessau) Hauptwerk ist das

Ortho-epo-graphische Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Erster theoretischer Teil. Enthaltend die Darstellung des neuen Systems. — Zweiter praktischer Teil. Enthaltend die Anwendung desselben, Dessau 1808. Zu dem vollständigen Apparat der Lehrmittel gehören: 1. Drei große Kupfertafeln, schwarz. 2. Sechs große Buchstabentabellen. 3. Elementarlesebuch. Große Schulausgabe mit groben Sabonlettern gedruckt. 37 Bogen. Fol. Dasselbe kleine Privatausgabe.

Über diese Methode sind sehr viele Gegenschriften und Verteidigungsschriften erschienen. Zu den ersteren gehört: Über die neue Leselehrart des H. Pr. Olivier und die damit im Landküster-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche, Berlin, und mehrere Aufsätze in Guts Muths pädagog. Bibliothek z. B. 1803 S. 377 von Pöhlmann, auch die ausführliche Kritik von Zöllner in den Ideeen über Nationalerziehung. 1. Teil. Für die Methode vorzüglich: Pädagogische und amtliche Berichte an das Publikum über die Lautmethode des Pr. Olivier, Lpz., von Tillich, Perschke, Schlez, Hilscher u. a., womit die gehaltvolle Rezension aller hierher gehörigen Schriften in der N. Leipz. Litt. Zeit. 1805, 168. und 169. St. und in Weißen's, Tillich's Beiträgen zur Erziehungskunst 1. B. 1. 2. H. zu vergleichen ist.

2. Von H. Stephani (Bayerschem Kreisrat in Anspach) haben wir eine ausführliche Beschreibung einer einfachen Lesemethode. Erl. 1814, die mit Heineken's Verteidigungsschrift der Methode: Die Läuterung oder naturgemäße und gründliche Lehrbeschreibung. Ein methodischer Lehrgang für die erste Sprachbelehrung. Berl. 1813, zu vergleichen ist. Stephani lieferte daneben eine Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. 1820. Seiner Fibel für Kinder von edler Erziehung 1820 ist eine Beschreibung der Methode für Mütter vorausgeschickt. Für den Schulgebrauch gehört ferner die „Stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigsten Gebrauch derselben nach der Elementarmethode von Stephani.“ Mit 12 Tafeln. Erl. 1820.

3. J. G. Pöhlmann's (Lehrer in Erlangen) — Praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zum Sillabieren und Lesen zu bringen. 1801. Durch einen von dem Verfasser veranstalteten wohlfeilen Lesekasten wird die Anwendung der Methode sehr erleichtert. Ungleich ausführlicher (auch den Rechenunterricht umfassend) ist des Verfassers Versuch einer praktischen Anweisung — auf eine leichte Weise — zum Lesen zu verhelfen. 7. Teil. 2 Anhänge. Erlangen 1812—19.

4. Der achtungswürdige Veteran Professor Wolke hatte schon längst die gemeine Bahn verlassen. Seine Anweisung, wie Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf eine naturgemäße Weise zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen, mit Hilfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde, nebst einigen Sprachaufsätzen. Mit 3 Kupfertafeln und einer Lesetabelle. (Leipzig 1804) hat zwar vorzüglich, doch nicht ausschließend, den Unterricht der Stummen zum Gegenstande, trifft jedoch in vielen Punkten mit Olivier und Stephani zusammen.

5. J. F. A. Krug's (Direktors der Bürgerschule in Zittau) vollständige Anweisung, an welche sich nachahmend die Zeller'sche anschließt, ist schon oben S. 88 Anmerk. erwähnt.

M. vergl. auch in Denzel's Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis den Abschnitt vom Leseunterricht.

[6. Dr. J. B. Graser, (Kreisschulrat in Bayreuth) ist der Begründer der sog. Schreiblesemethode. Elementarschule für das Leben. Hof und Wunsiedel 1817. — Weiter bearbeitet wurde das Verfahren von: R. Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreibleseunterrichte. Stuttgart. — Chr. G. Scholz, Der Leseschüler. Halle. — A. Haesters, Der Schreibleseunterricht für die Unterklassen der Volksschulen. Essen. — A. Lüben u. C. Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. 1. Teil. Leipzig. — A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig. —

7. J. Jacotot (Professor in Paris und Löwen) erfand die sog. analytisch-synthetische Lesemethode oder die Methode des vereinigten Anschauungs- Sprech- Schreib- Lese- u. s. w. Unterrichts. Sein Hauptwerk: Enseignement universel ist mehrfach ins Deutsche übersetzt worden, von Krieger unter dem Titel: Der Universal-Unterricht, oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von Jacotot, Zweibrücken 1830. — Von Hoffmann desgl. Jena, 1835. — Eingeführt und umgestaltet wurde sie in Deutschland von K. Seltzsam, Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht. Breslau, 1841. — Derselbe: Anleitung zum Lesenlehren.

Aus dem Jacotot'schen Verfahren entsprang die sog. Normalwörtermethode. Dr. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch. Leipzig, 1843. — O. M. Krämer, Über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig. — Thomas, Berthelt, Jäckel und Petermann, Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. Leipzig. — A. Böhme, Anleitung zum Gebrauche der Lesefibel. Berlin. — Bräunlich, Hercher, Franke, Das

Lesebuch in der Volksschule. Weimar. — A. Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig. — Kehr — Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Gotha. — H. Fechner, Der erste Leseunterricht. Berlin. — A. Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht. Dresden. — Lesen und Schreiben in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts von Dr. Rein, Pickel und Scheller. Erstes Schuljahr. Dresden. Berger, Dr. W. Beiträge zum Muttersprachunterricht des ersten Schuljahres. Tauberbischofsheim 1878. (Diese Schriften enthalten meist auch eine Beurteilung der anderen Leselehrarten.)]

43. Erfahrungen über die verschiedenen Methoden des Lesenlehrens.

Will man bei der Prüfung der so verschiedenen Lehrmethoden des Lesens bloß von der Erfahrung ausgehen, so führt diese zu folgenden Resultaten: 1. Kinder, welche mit Eifer unterrichtet werden und nicht stumpfsinnig sind, können bei jeder — sowohl bei der gewöhnlichen als der davon abweichenden Lehrart, — nicht nur dürftig, sondern auch vollkommen richtig und gut lesen lernen. 2. Die schnelleren Fortschritte hängen nur zum Teil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernst und der Gewandtheit des Lehrers; von dem natürlichen Gedächtnis, der Regsamkeit des Geistes und dem Kombinationsvermögen der Kinder ab. 3. Keine Methode ist notwendig mit einer Qual für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müßte. Tausende haben in Schulen und Familien den ganzen zu lang und dornenvoll scheinenden Weg der alten Buchstabierweise in der fröhlichsten Stimmung zurückgelegt, sobald sie keine tyrannische Schulzucht (die bei jeder Methode eintreten kann) um den Frohsinn der Jugend brachte. Man muß die besseren Schulen und die besseren Lehrer nach der alten Methode nicht kennen, wenn man das Gegenteil behauptet. 4. In der Natur der Beschäftigung mit toten Buchstaben, sinnlosen Silben und Wörtern, liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, daß gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt und mit Unlust gelernt wird. 5. Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende, noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann und bloß Mittel zu höheren Zwecken ist: so muß schon jede Erleichterung und Vereinfachung der Methode höchst willkommen sein, und nicht sowohl deshalb, weil so viel daran liegt, daß Kinder so früh als möglich lesen lernen, — denn hieran ist in der That weniger gelegen, als man denkt, (s. 1. Teil 44, 64) — sondern weil es überhaupt gut ist, über das bloße Mechanische, obwohl Unentbehrliche im Unterricht, so weit es ohne Eintrag der vollkommenen Fertigkeit geschehen kann, so schnell als möglich hinwegzukommen und selbst mit dem Mechanischen etwas geistig Bildendes zu vergesellschaften. 6. Je mehr nun eine Methode der Natur des Gegenstandes und des Lehrlings selbst gemäß ist, desto schneller wird sie auch ergriffen werden und desto wohlthätiger wird sie sich in ihren Wirkungen zeigen.

Anmerk. Aus diesem Grunde bleibt es Regel, die bessere Methode der schlechteren überall vorzuziehen. Vorzüglich wichtig ist jede sichere und leichtere Lehrart für die Volksschulen. Nach der täglichen Erfahrung können viele Kinder Jahre lang die Schule besuchen und dennoch nicht die mindeste eigentliche Fertigkeit im richtigen Lesen (ohne welche alle darauf gewendete Zeit so gut als verloren ist) erlangen. Denn was ist das dürftige Lesen unserer meisten Landleute, Handwerker, wohl selbst Bürger, wenn man es unparteiisch würdigt? Muß man nicht eingestehen, daß, statt dieser eigentlich ganz unbrauchbaren Halbkenntnis der Sache, wie sie sich bei vielen findet, ein Vorrat von anderen recht praktischen Kenntnissen, Sprüchen und Liedern, dem Gedächtnis tief eingeprägt, bei weitem vorzuziehen sein würde?

Sollte nun der Grund dieses Übels und so vieler an etwas ganz Unbrauchbares verschwendeter Stunden allein oder auch nur zum Teil in der Methode liegen, so wäre es schon darum von der höchsten Wichtigkeit, auf eine Verbesserung zu denken.

Nimmt man dazu, auf wie wenige Jahre sich bei vielen Kindern des Volks der Schulunterricht einschränkt und wie unterbrochen er ist, so kann auch von dieser Seite nicht Zeit genug gespart werden, besonders weil für sie dies oft die einzige Zeit ihrer geistigen Kultur ist.

44. Gewöhnliche und verbesserte Methode bei den Vorübungen zum Lesen.

Die gewöhnliche Methode, durch Buchstabenlernen, Sillabieren und Buchstabieren zum Lesen vorzubereiten, — die man neuerlich im Gegensatz der Lautmethode die Nominalmethode genannt hat, — ist so bekannt, daß sie keiner ausführlichen Beschreibung bedarf. Sie war die herrschende, und wer mag leugnen, daß sie ihre Bestimmung bei vielen erreicht hat? [1]) Indes war sie mancher Verbesserungen bedürftig und hat sie durch die Bemühungen und Versuche unbefangener Männer erhalten. [2]) Diese bestehen vorzüglich 1. in der Unterscheidung der gewöhnlichen Namen der Buchstaben, d. i. der Zeichen, womit die Sprachlaute dargestellt werden, von ihrem wahren Laut; 2. in der vollständigeren Darstellung der wirklich vorhandenen Sprachelemente; 3. in der Vereinfachung des Sillabierens und Buchstabierens und der möglichsten Vermeidung des Geistlosen, welches nach der gewöhnlichen Lehrart damit verbunden war; 4. in der größeren Mannigfaltigkeit der Übungen, welche bei dem Leseunterricht zugleich eine Geistesthätigkeit veranlassen, die man bei der früheren Methode zu sehr versäumte. Hierin begegnen sich alle neueren Methodiker; und folgt man darin ihren Hauptideeen, so wird wenig darauf ankommen, ob man sich an das Eigentümliche eines jeden freier oder strenger bindet. Das Ziel erreicht der geschickte Lehrer gewiß. Ganz gleichgültig ist es übrigens nicht, welcher Elementarbücher man sich dabei bedient. [3])

Anmerk. 1. Man konnte es denen, welche sich bewußt sein durften, sich durch die ältere Leselehrmethode die Fertigkeit so gut als bei irgend einer neuen möglich ist erworben zu haben, nicht verübeln, wenn die Verachtung, womit neue Methodiker davon sprachen und die Anmaßung, womit sie ihre neue Erfindung ankündigten, ja wohl gar das Heil der Menschheit davon erwarteten, sie ein wenig unwillig und vielleicht ungerecht gegen das Neue machte. Alle Großsprecherei, alles Haschen nach Neuerungen schadet der Sache. Dies ist auch hier der Fall gewesen.

2. Die Vorschläge der neueren Methodiker selbst, beziehen sich

a) auf die Zeichen der Sprachlaute oder die Buchstaben. Die Erlernung derselben hat man schon in der früheren Zeit durch mancherlei zum Teil spielende Erfindungen zu erleichtern gesucht, sogar bei den Römern. (Non excludo, id quod est notum, irritandae ad discendum infantiae gratia, eburneas etiam literarum formas in lusum offerre: vel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inveniri potest, quod tractare, intueri, nominare jucundum sit. Quintil.) Bei fähigen Kindern ist dies kaum nötig. Sie haben die Zeichen oft schneller weg, als man es erwartete.

Am einfachsten ist es, die Buchstaben durch deutliche Abbildungen, und zwar einen nach dem andern, durch Anschreiben oder Vorlegen auf einem Täfelchen, das einige Tage immer vor dem Auge steht, einzuüben, wobei man den wahren Laut aufs richtigste und reinste aussprechen läßt. Dies ist namentlich bei Vokalen und Diphthongen wichtig, die so oft mit verwandten Tönen verwechselt werden, z. B. ö und ä mit e oder eh, ü mit i; eu mit ai u. s. w. Das deutsche, lateinische und geschriebene Alphabet hat so viel Ähnlichkeit, daß, wenn man die drei Zeichen gleich unter einander stellte, auch alle drei bald zusammen gemerkt werden würden, ohne die Kinder auf einmal mit zu vielen Gegenständen zu überladen. Warum in drei verschiedenen Zeiträumen thun, was in einem geschehen kann und durch Kombination behaltbarer wird?

Daß die gewöhnlichen Namen der Buchstaben allerdings unbequem sind und sie weit natürlicher mit dem wahren Laut, den sie in der Sprache haben, bezeichnet werden würden, dies leuchtet ein. Denn je näher ein Name des Zeichens dem Bezeichneten kommt, desto natürlicher ist er. (Onomatopoiesis.) Bei dem Namen unsers Alphabets müssen wir bald vorn (z. B. bei: ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (z. B. bei: ha, ka, pe, te, vau) etwas abschneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Das Unbequeme fällt bei dem gewöhnlichen Buchstabieren am meisten in das Ohr, z. B. Vau e er es ceha u el de u en ge (Verschuldung). Es ceha em e er zet (Schmerz), oder wie sich der oben angeführte Nachsinner schon im J. 1735 ausdrückte:

Wenn man hoch lesen will, spricht man ha o ceha.
Man tönet zweimal ha und ist darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezogenes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
Es kommt ja allzuschwer der rechte Zweck hervor.

Daher that Olivier den Vorschlag, bei dem Benennen der Buchstaben jedem Konsonanten den Hilfslaut, oder die Stützen des kurzen, mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e (wie das Schwa der Hebräer) zuzugesellen, wie es etwa am Ende der Wörter Trau-be, Tul-pe hörbar werde, um die Benennung hörbar zu machen, wozu die bloße Organenbewegung, wie beim Heimlichsprechen, nicht hinreichen würde. Die Buchstaben wären daher nach gleicher Analogie zu benennen: Be, Ce, Che, De, Fe, Ge, He u. s. w. Der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern müsse ganz wegfallen, indem der Konsonant ein fast eben so selbständiger Lauter als der Vokal sei, so bald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Die Stephani'sche Lesemethode gründet sich mit der Olivier'schen auf den Grundsatz: „daß die Lesekunst auf der Kenntnis des jedem Buchstaben eigentümlichen Lautes als auf ihrem Fundamente beruhe;" bringt aber, wie schon oben bemerkt ist, darauf, daß der Laut eines jeden Buchstabens ohne Zusatz irgend eines Hilfslautes, in völliger Reinheit ausgesprochen werde. Sie geht daher von der Kenntnis der Sprachlaute und deren echten Zeichen aus und führt durch einen einfachen, festen Stufengang von Übungen zu der Fertigkeit, diese Laute in Silben, Wörtern und Sätzen verbunden, deutlich auszusprechen oder mit elementarischer Genauigkeit zu lesen. — Die Anwendung dieser unstreitig sehr einfachen und natürlichen Methode hat in Volksschulen weniger Schwierigkeit als die zusammengesetzte Olivier'sche.

Die Krug'sche, wie auch die ihr ziemlich ähnliche Zeller'sche Methode, benennt die Buchstaben nach den Organen, z. B. B, Lippenschlußzeichen; M, Lippenlautzeichen; R, Schnurrlautzeichen; K, Kehlhauchzeichen u. s. w. — Sie scheint mir die allerschwierigste; mehr ein künstliches und scharfsinniges Experiment, als von allgemeiner Brauchbarkeit; am wenigsten in unsern Volksschulen. [Nachfolger von Stephani u. Krug waren Muhl, Kawerau, Adlung, Goltzsch u. A. Vergl. E. Th. Goltzsch: Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterrichte. Berlin 1871. 4. A.]

Daß übrigens die gewöhnlichen Buchstabennamen gelegentlich auch gelernt werden müssen, versteht sich von selbst, wogegen auch keiner dieser Methodiker stimmt.

b) Die wirklichen Sprachelemente sind in der neuen Theorie genauer und vollständiger dargestellt. Für das Physiologische in der Sprache haben Olivier und nach ihm Krug ungleich mehr geleistet als ihre Vorgänger. Wenn man auf die wahre Bedeutung der einzelnen in der Sprache vorhandenen Laute sieht, so ist unser gewöhnliches Alphabet wirklich sehr unvollständig. Die Olivier'sche Buchstabentabulatur hat den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch sichtbar darzustellen, wozu unsre 25 Buchstaben nicht hinreichen. (Dies setzt auch Anton's Abhandlung über die deutsche Buchstabenreihe v. J. 1797, 1. u. 2. Stück, und Bernhardi über das Alphabet, Berlin 1810, sehr deutlich auseinander.) So kann z. B. nichts verschiedener sein, als der Laut N in den Worten Anfang und Angel, O in Ofen, Orgel, Gott, A in

Amen, bekannt, Akademie. Gleichwohl haben wir für jeden dieser verschieden tönenden Laute N O A nur **ein** Zeichen. Den Mangel des **unvollständigen Alphabets** kann, da die Einführung mehrerer Lautzeichen nicht zu erwarten ist, eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt und das Verschiedene durch die Plätze abgesondert ist, ersetzen. Durch die Lokalisierung kommt man dem Gedächtnis sehr zu Hilfe: es wird dem Kinde bald geläufig werden, an **welchem Platz** dasjenige Zeichen zu suchen sei, welches in jedem gegebenen Wort die Elemente desselben ausmacht. Hier zur Verdeutlichung des Obigen nur das Wesentlichste aus der **Olivier**'schen Tabulatur, welche der **Krug**'schen Sprachelementartafel ziemlich ähnlich ist.

b : p	d : t. th. d.	g : k. c. ch.						
w. v. f. : v. f. pf. ph.	g. : sch. s. p t k ch	s. : s. ß.						
j. g. ch. : ch	g : ch	x : x. chs.						
l	m	n	r. rh.	h	gn	ill	z. c. t.	qu
en. än.	an	on	un	ün	in {g. k.			
o. oo. oh.	ö. öh.	u. uh.	ö.	e. ä. äh.				
a. aa. ah.	o	ü. üh.	i. ie. ih. y	e. ee. eh	e.			
au.	eu. äu.	ei. ey. : ai. ey.	h					

Die Einwürfe gegen die Tabulatur sind teils von einer unnötigen Vermehrung der Lautzeichen, teils von einer, wenigstens für den gemeinen Volksunterricht, zuweitgehenden Verfeinerung hergenommen und wohl nicht alle ungegründet. Ebenso hat man auch den Apparat von Bildern, Tabellen u. s. w., dessen **Olivier** zur Durchführung seiner Lehrart durch alle ihre Stufen nötig zu haben glaubt, zu groß für den — durch einfachere Mittel gleichmäßig zu erreichenden — Zweck gefunden. Auch dies gewiß nicht mit Unrecht, zumal da von den **gewöhnlichen Schulen**, nicht von dem Privatunterricht oder von höheren Lehrinstituten die Rede ist. Ja wenn auch das Anschaffen nicht leicht zu bewerkstelligen wäre, so würde das **Erhalten** und **Erneuern** an den meisten Orten große Hindernisse finden. Gleichwohl gebührt ihr als **Theorie**, so wie der mehr

von der Organlehre ausgehenden Krug'schen, das Lob, welches ihr Tillich beilegte, ein Pädagoge, in welchem sich mit dem höchsten praktischen Talent ein so philosophischer Geist vereinigte.

„Sie ist, sagt er, keine bloße Erleichterung des Lesenlernens, keine bloße Beschleunigung der Lesekunst, im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabiermethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Wert. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerkbar gemacht. Die Methode ist ein konsequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet." Aber — muß ich dennoch hinzufügen — er ist zu langsam, zu schwerfällig, für die meisten Lehrer zu schwierig. Das Eingehen in die feinen Nüancen der Töne und ihrer Bezeichnung, die wissenschaftliche Terminologie der Buchstaben, — dies sind allzugroße Verlängerungen des Weges. In dem gewöhnlichen Unterricht kann man früher zum Ziele kommen, und halbe Anwendung ist nachteiliger als der gewöhnliche Gang.

c) Das gewöhnliche Sillabieren und Buchstabieren bedurfte auf jeden Fall mancher Verbesserung und hat sie durch die neueren Methoden gefunden. Dahin gehört, daß man

α) zum Sillabieren nicht bloß das Gedankenlose ab, eb, ib, oz, ez, quan, quay, sondern mehr einsilbige Wörter wählte, mit denen sich ein Begriff verbinden läßt; Bad, Brett, Hof, Teig, Zahn, Mehl, Hut, Dorf u. s. w. Vielleicht werden die Kinder gleich den Totaleindruck aufnehmen und das Wort sofort aussprechen, ohne daß erst nötig ist, zu sagen B-a-d Bad, wenn man ihnen nur öfter sagt, das heißt Bad. So verfährt die sog. Normalwörtermethode.

β) Daß man die unnötige Weitläufigkeit bei dem Buchstabieren abkürzte; namentlich:

das einzelne Aussprechen der Diphthongen, z. B. a-e, o-e, statt gleich zu sagen ä, ö, ü, u. s. w.

desgleichen der zusammengesetzten Konsonanten, z. B. S-c-h, statt gleich zu sagen Sche, Ste, Che, The, Phe, u. s. w.

ferner das unnötige Wiederholen der schon buchstabierten Silben, z. B. B-e-Be — d-a-c-h-t-dacht- — Bedacht- — s-a-m-sam- — Bedachtsam- — k-e-i-t-keit,- — Bedachtsamkeit; statt kürzer B-e-Be-d-a-c-h-t-dacht-s-a-m-sam-k-e-i-t-keit Bedachtsamkeit. Man vergl. hier besonders in Krug's Anweisung S. 225. Vom Buchstabieren. — [Jetzt ist das Buchstabieren als Leselehrverfahren vollständig verlassen.]

d) Die Mannigfaltigkeit der Vorübungen zur wirklichen Fertigkeit im Lesenlernen hat gewonnen. — Hierzu geben mehrere der neuen Anweisungen zum Unterricht im Lesen, namentlich mehrere der Elementarbücher die beste Anweisung, und Lehrer, welche sich auch sonst wohl zutrauen dürfen, das Lesen lehren zu können, werden doch darin manchen neuen Wink finden. [Die Geschichte (u. Kritik) der verschiedenen Leselehrarten ist außer in den oben angeführten Schriften enthalten in: Dr. Fr. Jacobi, Der erste Leseunterricht. Eine historische Darlegung ꝛc. Nürnberg, 1851. — A. Böhme, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872. — Dr. Jütting, Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. Leipzig, 1872. — Kehrein, J. Überblick der Gesch. der Erziehung u. des Unterrichts, insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden.

Paderborn, 1873. — Richter, K., Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Leipzig, 1869. — Fr. Schäfer, Über die wichtigsten der heute herrschenden Lesemethoden. Frankfurt, 1875. — L. Schindler, Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. Leipzig, 1876. —]

3. Bei der unzähligen Menge von ABC-Sillabier- und Elementarlesebüchern, welche von Messe zu Messe erscheinen (durch welches Unwesen am Ende keins der vorzüglichsten in dauernden Gebrauch kommt, weil fast jede Winkelschule ein eignes haben will) kann man gleichwohl den Fortschritt zum Besseren nicht verkennen. Die Aufzählung auch nur derer, die sich von irgend einer Seite auszeichnen, wird man hier nicht erwarten. Doch verdienen (Natorp's) Fibel oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutschen Schulen, Schwelm, 1806, Stephani's Fibel für Kinder edler Erziehung, Erlangen, 1808, das neueste ABC- und Lesebuch nach Pestalozzi und Olivier, 2. Ausg. Zeitz, 1803, Krug's hochdeutsches Sillabier-, Lese- und Sprachbuch, Leipzig, 1806; dessen erstes Lehr- und Lesebuch, Leipzig, 1807 und vor allem Tillich's erstes Lesebuch, 2. Aufl. Leipzig, 1809 besondere Erwähnung. —

[Aus der Anzahl der neueren Fibeln führen wir nur an

a) nach dem Lautierverfahren:

F. Wiedemann, Erstes Lesebuch für Anfänger im Lesen. Dresden, 1876. (12. A.). — J. Döll, Deutscher Elementarschüler. Stuttgart, 1876. — C. W. Enking, Fibel. Kiel. — J. F. Petersen, Vorschule zum Lesebuch von Petersen. Schleswig.

b) nach dem Schreiblese- (u. Leseschreib)- Verfahren:

aa) nur mit Schreibschrift:

A. Lüben u. C. Nacke, Lesebuch. 1. Teil. Leipzig. — F. A. Fehre, Schreib- u. Lesestoff für das erste Schuljahr. Erfurt. — A. Büttner, Handfibel. Berlin.

bb) mit Druck- u. Schreibschrift zugleich:

A. Haesters, Fibel. Essen (1867 — 208. A.). — G. Gurke, Schreibe- u. Lesefibel. Hamburg. — Hunger, F. W., Fibel für den ersten Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht. Hildburghausen. — Otto, Dr. Friedr., Fibel. Langensalza, Beyer & Söhne.

c) nach dem Normalwörterverfahren.

A. Klauwell, Das erste Schulbuch. Leipzig. — Dr. Jütting, Fibel. Leipzig. — A. Böhme, Lese-Fibel. Berlin. — Dietlein, R., Deutsche Fibel in Rundschrift. Berlin, 1882. — C. Brünnert, Erstes Schul- u. Bildungsbuch. Rudolstadt. — G. Schlimbach, Fibel, Gotha. — W. Sellner, Fibel. Koburg. — H. Franke, Vaterländisches Lesebuch. 1. Teil. 1. Abt. Weimar. — Fechner, H., Deutsche Fibel. Berlin, 1873. — Wandfibeln: H. Schulze u. W. Steinmann, Wandfibel, Dresden, 1857. — A. Haesters, Wandfibel. 13 Tafeln. Essen 1864 (3 A.). — H. R. Rüng, Wandfibel. St. Gallen, 1866.

Lesemaschinen: C. Th. Goltzsch, Lautzeichenstäbe und Vorübungen für den ersten Schreibunterricht. Berlin, 1861, (2. A.). — H. Horn, Neue Lese-

maschine. Berlin. — Buchstaben, Ziffern und Zeichen zur Lesemaschine nach Voß'scher Methode. Leipzig, Gräbner.]

45. Übergang von den Vorübungen zum eigentlichen Lesen.

Bei dem zusammenhängenden Lesen kommt es vor allem darauf an, daß jeder Laut und jede Silbe deutlich, sicher, mit heller und lauter Stimme in einem natürlichen Ton ausgesprochen werde. Ehe dies nicht mit einzelnen, auch längeren Wörtern zur Fertigkeit gekommen ist und die ersten Schwierigkeiten in allen Silbenverbindungen völlig überwunden sind, sollte man nicht zum Lesen ganzer Sätze übergehen. Sobald dieses angefangen wird, muß auch auf den Sinn und Inhalt gesehen werden. Eben daher müssen die ersten Sätze kurz, nicht ganze Perioden sein. Anfangs lese man einen jeden langsam und deutlich vor und lasse ihn eben so von den Kindern nachlesen; halte aber streng darauf, daß sie selbst jeden auch noch so kleinen Fehler verbessern und sich überall selbst helfen. Auf die erste Gewöhnung, daß sie beim Lesen nichts übersehen, nichts erraten, nichts verschlucken, keine leeren Zwischentöne einmischen, nichts überhineilen, kommt alles an. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, aber durch Gutlesen lernt man schnell lesen.[1] — Das Zusammenlesen mehrerer, was freilich in vielen Volksschulen durch Mißbrauch den elenden Schulton zur Folge hatte, kann, wenn der Lehrer die Kunst recht versteht, nicht nur unschädlich, sondern es kann sogar von einigen Seiten nützlich sein.[2] Selbst natürliche Organ- und Sprachfehler können dadurch nach und nach verbessert, und was oft in einzelnen Stimmen Übellautendes, Rollendes, Kreischendes, Dumpfes, Überfeines, Singendes, Rauhes, Hastiges ist, kann durch die Einwirkung des Taktmäßigen wenigstens gemildert werden. Was etwa dadurch zu abgemessen würde, verliert sich durch die fortgesetzte Übung[3]). Sehr bildend ist aber, wenn das Zusammenlesen nach und nach ganz wegbleibt, das gute Vorlesen des Lehrers. Je länger die Lesestücke werden, wozu anfangs kleine, durchaus verständliche Briefe, Fabeln, Erzählungen u. s. w. am brauchbarsten sind, desto mehr muß man nicht bloß auf das mechanisch-richtige, sondern auch auf das Lesen nach dem Sinne, folglich auch auf das genaue Beobachten der Unterscheidungszeichen und die Verstärkung des Tons bei den Hauptbegriffen dringen; lieber anfangs etwas lange bei jedem Komma, Punkt, Fragzeichen anhalten und jedes Hauptwort stärker ausdrücken lassen, als in der Folge nötig ist. Denn nichts befördert die Deutlichkeit mehr, als die gehörige Trennung der Bestandteile der Rede durch Pausen und die Sonderung der Haupt- und Nebenworte im Ton. Distinkte Artikulation, Verständlichkeit und Natürlichkeit, dies sind übrigens die einzigen Vollkommenheiten, die man von Anfängern fordern muß. Was darüber hinausgeht und sich

der Deklamation nähert, liegt außer der Grenze der ersten Leseübungen; so wie der Stoff dazu auch billig außer dem Plan der ersten ABC- und Lesebücher liegen sollte.[4]) Dagegen sollten auch von Zeit zu Zeit eigentliche Übungen im Lesen des Geschriebenen — besonders undeutlicher Hände — angestellt werden. Man könnte dadurch manchen früh vor Betrug oder Überlistung bewahren.[5]) Auch übt es zugleich das Auge, und — gleich der Dechifrierkunst — durch das Nachdenken und Konjekturieren selbst den Verstand.

Anm. 1. Möchten doch die Lehrer, die alles übereilen, auf Quintilian's Warnung achten: Syllabis nullum compendium est: perdiscendae omnes (also kein Weglassen, Überspringen der schweren Stellen), nec difficillima quoque earum differenda — in lectione non properandum ad eam accelerandam. Incredibile est, quantum morae lectioni festinatione adjiciatur. Aus dem Übereilen entsteht das langsame, unsichere, stotternde Lesen, oder wie er es nennt, die dubitatio, intermissio, repetitio, die den plus quam possunt audentibus begegnet, und sie, wenn sie es merken, immer unsichrer macht. Certa sit ergo in primis lectio, deinde conjuncta; et diu lentior, donec exercitatione contingat emendata velocitas. L. I, c. 1. Über die Lesemethoden der Griechen hat Barthelemi (Anacharsis 3. Teil) die Stellen gesammelt.

2. Das laute taktmäßige Zusammensprechen und Zusammenlesen war in den meisten unsrer Volksschulen so ausgeartet und hatte einen so widrigen Schulton zur Folge gehabt, daß man anfangen mußte, daran warnend zu erinnern, und mehr zum Alleinantworten, Alleinlesen &c. zu raten. Letzteres bleibt auch noch immer nützlich und sogar notwendig, um sich von der Aufmerksamkeit, den Fortschritten und den Fertigkeiten der einzelnen Schüler zu überzeugen. Aber daneben hat auch das Gemeinsame großen Nutzen. Sämtliche Lehrlinge werden dadurch in gleicher Thätigkeit erhalten, da bei den einzelnen Sprach-, Sillabier- und Leseübungen oft halbe Stunden hingehen können, ehe mancher an die Reihe kommt. Die ganze Masse der Kinder wird, zumal wenn der Lehrer durch gewisse, den Schülern der Bedeutung nach bekannte Bewegungen der Hand bald das ganze, bald das halbe Chor, bald eine Reihe, bald auch nur einen zum Sprechen auffordert und gleichsam Takt hält, unaufhörlich rege gehalten. Denn, wie Krug sehr richtig bemerkt: „das Kind muß sehr physisch schwach und abgespannt sein, das bei dem taktmäßig rastlosen muntern Fortschreiten aller sich nicht mit fortgezogen fühlt." — Es liegt dies auch in der Natur mechanischer Bewegungen, wenn sie von mehreren zugleich betrieben werden sollen, (z. B. das Marschieren, Hämmern, Dreschen), daß sie in dem Grade leichter, sicherer und schneller von statten gehen, als sie nach einem gewissen Takt, als der Form und Regel einer dabei nötigen Gleichmäßigkeit und Zeitfolge, betrieben werden.

3. Selbst das Beispiel des größten Redners der Griechen beweist, wie mancher Naturfehler durch die Übung überwunden werden könne. Multi etiam naturae vitium meditatione atque exercitatione sustulerunt; ut Demosthenem scribit Phalereus, cum Rho dicere nequiret, exercitatione effe-

visse, ut planissime diceret. Cic. de Divin. II, 49. Exercendus est spiritus, ut sit quam longissimus; quod Demosthenes ut efficeret, scandens in adversum continuabat quam posset plurimos versus. Idem, quo facilius verba ore libero exprimeret, calculos lingua volvens, dicere domi solebat. Quintil. XI, 3.

4. Rousseau sagt: (Emil 2. B.) „Laßt Kinder keine Trauerspiel- oder Komödienrollen hersagen, noch sie, wie man es nennt, deklamieren. Sie können keinen Ton auf Dinge legen, die sie nicht verstehen, oder Regungen, die sie nie erfahren haben, einen Ausdruck geben. Lehrt euren Zögling richtig, deutlich, wohlartikuliert reden, genau und ohne Gezier aussprechen, den grammatischen und periodischen Sinn kennen und ihm folgen u. s. w." Dies ist vollkommen wahr und beweist, daß man zu Übungen im richtigen Lesen nichts wählen müsse, als was die Kinder verstehen und nachempfinden können. S. Tamm vom guten Vortrage beim Lesen in Resewitz' Gedanken, 4. Bd. I. St. S. 93.

Was für die höhere Vollkommenheit des Lesens (die Deklamation) geschehen kann, wird weiter unten vorkommen, denn es geht über die mechanische Fertigkeit und das, was den meisten not thut, hinaus.

5. Die Übungen im Lesen des Geschriebenen, auch schlechter Hände, werden in unsern Schulen fast ganz versäumt, und es ist doch so nötig, auch darin einige Fertigkeit zu haben. In den französischen Elementar- oder Primairschulen fand ich sehr häufig alte Akten, Briefe u. s. w., woran die Kinder fremde Hände lesen lernten. Selbst das Umwechseln der Schreibbücher der Kinder kann hierzu benutzt werden. Auch hat ja die Anlegung einer besondern Sammlung verschiedener Handschriften keine Schwierigkeiten.

II.

Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

46. Bestimmung seines Wertes.

Daß sehr viele ihre Muttersprache richtig sprechen und schreiben, sich sogar ein sehr feines Gefühl für das Sprachgemäße und Sprachwidrige erworben haben, ohne sich selbst auch nur der ersten Regeln der Grammatik bewußt zu sein, ist nicht nur erfahrungsmäßig, sondern es wird auch leicht begreiflich, weil 1. viele dieser Gesetze in der Natur und den Formen unsers Denkvermögens ihren Grund haben, daher auch allen Sprachen gemein sind und eine allgemeine oder philosophische Sprachlehre möglich machen. Indem sich nun das Denkvermögen in den Kindern nach inneren Gesetzen entwickelt, nötigen sie diese gleichsam unwillkürlich, auch die Gedankenzeichen ihnen gemäß anzuwenden und zu verbinden, so daß die meisten grammatischen Fehler im ersten Kindesalter bloß Folge der Ungeübtheit und Unbeholfenheit des Verstandes sind. Hierzu kommt aber 2. die bildende Kraft

des Umgangs, wodurch den Menschen so vieles sogar zur andern Natur werden kann, wovon er sich weder der Gründe noch der Regeln bewußt ist. Auch würde gewiß für einen großen Teil derer, bei welchen die Zeit für das Allernötigste zu sparen ist, jeder höhere Unterricht dieser Art verkehrt sein. Gleichwohl hüte man sich überhaupt, den langsameren Gang einer grammatischen Methode für allgemein entbehrlich zu halten. Jener bildende Umgang wird ja bei weitem nicht allen zu teil. Überdies hat die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen an sich selbst etwas Geistbildendes und ist schon als Verstandesbeschäftigung von hohem Wert; außerdem aber bekommt jede Fertigkeit einen desto höheren, je mehr man sich der Gründe deutlich bewußt ist. Endlich sind Worte nicht nur Zeichen unserer Vorstellungen und Gedanken, sondern auch die vollkommensten Darsteller des Zustandes unserer Seele. Wer daher diese Zeichen nicht mit Bewußtsein richtig zu gebrauchen weiß, wird nie die Überzeugung gewinnen, sein Inneres durch Darstellung so zu einem Äußeren gemacht zu haben, daß er des beabsichtigten Erfolges gewiß sein könne. So befördert die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen auch unmittelbar die Vollkommenheit des Denkvermögens und führt die Überzeugung mit sich, richtig ausgesprochen zu haben, was man deutlich gedacht hat. Daneben gewinnt dadurch nicht nur das Gedächtnis, sondern jede Fertigkeit des Verstandes und Urteils; überhaupt aber ist es ja der Würde der menschlichen Natur angemessen, überall, so weit jeder es nach seiner Lage vermag, die letzten Gründe aufzusuchen und zu verfolgen.

Anmerk. Die Zwecke und Grenzen dieses Unterrichts werden bei den verschiedenen Gattungen der Schulen unten näher bestimmt werden.

47. Übersicht des grammatischen Unterrichts.

Alles eigentliche Sprachstudium geht von der Kenntnis der Wörter, sowohl ihrer Bedeutung als ihrer logisch-grammatischen Beschaffenheit aus. (Lexikalischer Teil.) Hierauf folgt die Bekanntschaft mit den Regeln, nach welchen sie verändert werden können und müssen, um neue zu bilden und schon vorhandene auf ihre Abstammung oder ihre Grund- und Bestandteile zurückzubringen. (Die Etymologie.) Auf beides folgt sodann die Fertigkeit, jederzeit das, was in der Seele als einzelner Begriff oder als eine Reihe unter einander verbundener Vorstellungen gegenwärtig ist, vermittelst der in dem gesamten Sprachsatz vorhandenen Wörter nach den Regeln ihrer Abwandlungen und den allgemeinen Denkgesetzen auszudrücken. (Die Syntax.) Daran schließt sich endlich die Theorie des Stils, welcher zunächst die Regeln enthält, Gedanken auf die dem beabsichtigten Zweck angemessenste Weise in mündlichen oder schriftlichen Reden darzustellen. (Stilistik.) Ist dies nun gleich der natürliche Gang des Studiums, so würde gleichwohl die Methode fehlerhaft sein, welche sich streng daran binden und stets jeden

dieser Teile abgesondert abhandeln wollte. Denn sehr oft greifen die Regeln in einander; jeder Teil hat seine leichteren und schwereren Lehren. Oft wird die Auffassung einer Bemerkung durch die gleichzeitige Auffassung einer andern nur desto mehr erleichtert. Die Abstammung erklärt oft den Grund der Konstruktion, und die zuerst aus dem Sprachgebrauch erlernte Bedeutung führt auch oft auf die Abstammung zurück.

48. Wörterkenntnis.

Die Natur hat das Kind zuerst an die Mutter verwiesen, und selbst in dem Ausdruck Muttersprache liegt eine schöne Andeutung dieses ihres Zwecks. Je näher die Erziehung der Natur bleibt, desto unmittelbarer bildet auch die Mutter zuerst das Kind zum Sprechen; das gesellige Leben setzt diese erste Bildung fort und führt ihm ohne Hilfe der Kunst schon einen unendlichen Reichtum an Wörtern und Wortverbindungen zu. Auch geben schon die ersten Leseübungen dem Lehrer immer Anlaß, diese zu vermehren, ja selbst Blicke in das Innere der Sprache thun zu lassen. — Aber nach und nach kommt die Zeit, wo er auch methodisch verfahren soll. Dies geschehe nun 1. durch genaues Benennenlassen aller Gegenstände der Anschauung oder alles dessen, was irgend einen Sinn berührt. Sodann mache er 2. darauf aufmerksam, wie auch den feinsten Schattierungen der Begriffe, selbst der Gefühle und der Verhältnisse, analoge Zeichen in unserer eben so reichen als bildsamen Sprache entsprechen. Wenn man hierbei auch 3. fast gleichklingende, aber in der Bedeutung ganz verschiedene oder unähnliche Wörter aufzählen läßt, so wird dadurch die späterhin auf Regeln zurückzubringende Rechtschreibung vorbereitet. Hier schließe sich 4. die Anleitung zur Klassifikation der Wörter an, indem man aufmerksam macht, wiefern sie entweder schon für sich, oder in Verbindung mit andern eine bestimmte Begriffsgattung bezeichnen. Ohne eigentliche Definition wird der Unterschied nach Zahl, Eigenschaft und Verhältnis selbst Anfängern durch ein natürliches Gefühl klar werden, sie werden unmerklich Haupt- oder Nennwörter, Bei- oder Eigenschaftswörter, Geschlechtswörter ꝛc. unterscheiden; werden das Zeitwort in seiner Bedeutung und daraus notwendig werdenden mannigfaltigen Beugung, das Vorwort und Bindungswort in seiner Bestimmung, aus ganzen Sätzen bald kennen lernen. Es werden mit einem Wort die Elemente der allgemeinen Sprachlehre unvermerkt in das Bewußtsein treten.

Anmerk. Zur Erläuterung der einzelnen Bemerkungen folgendes:

1. Das Benennen aller Gegenstände, welche von irgend einem Sinn aufgefaßt werden können, ist teils Bereicherung, teils Berichtigung der Sprache. Auch von dieser Idee ging A. Comenius bei seinem Orbis pictus

aus. „Anschauen und Benennen der ganzen Welt, sagt er, ist der rechte und leichteste Weg, auch die Muttersprache in ihrem ganzen Umfang zu erlernen. Denn nichts ist im Verstande, was nicht erst in den Sinnen war. Indem nun die Sinne fleißig geübt werden, der Dinge Unterschied zu begreifen, wird auch der Beredtsamkeit (Sprachfertigkeit) Grund gelegt.“ (Man vergl., was über diese Übung schon 1. Teil § 52 bemerkt ist.)

2. Die Übung, angrenzende Begriffe durch bestimmte Worte zu bezeichnen, ist eine Vorbereitung zur feineren Synonymik, die für den höheren Kursus gehört. Sie beschränke sich anfangs nur auf Worte, welchen ein vielfach modifizierter Hauptbegriff zum Grunde liegt. Jeder Sinn liefert hierzu Beispiele.

Das Auge. Die Namen der Farben und ihrer Schattierungen. — Die Bewegung der Gliedmaßen, z. B. der Hände, „greifen, halten, drücken, klammern, umklammern, heben, ziehen, schieben, werfen, schleudern, fangen, ringen, öffnen, schließen, reiben, schlagen, streicheln, klatschen.“

Die Füße „stehen, gehen, laufen, springen, hüpfen, tanzen, treten, stampfen, stoßen, rudern“ u. s. w.

Das Gehör. Z. B. menschliche Töne: „lallen, sprechen, rufen, lachen, lächeln, weinen, schluchzen, singen, seufzen, stöhnen, jammern, winseln, ächzen, wimmern, röcheln, pfeifen, jauchzen. Tiertöne (die in ihrer Eigentümlichkeit bekannt genug sind). Töne, welche die Elemente hervorbringen: z. B. „murmeln, rieseln, rauschen, donnern, säuseln, sausen, pfeifen, heulen, brausen, toben, knistern, prasseln, rollen, krachen.“

Töne, die Empfindungen bezeichnen: „klagende, jammernde, trauernde, freudige, muntre, lebhafte, bittende, fragende, schmeichelnde, gebietende, gebieterische, herrische, feste, nachgebende, teilnehmende, gleichgültige,“ „die heftige, schwache, trotzige, schüchterne, zuversichtliche, ruhige, scherzende, rührende, andächtige Stimme.“

Sinn des Gefühls. Er unterscheidet, was „eben und uneben, glatt oder rauh, gereift, gestreift, gefurcht, ungleich, höckerig, haarig, borstig, stachelig ist;“ desgleichen „das Schlüpfrige, Feuchte, Trockne, Fette, Magere, Klebrige, Sanfte, Harte, Weiche.“

Sinn des Geschmacks: „bitter, süß, sauer, salzig, scharf, herbe, bittersüß, sauer-süß, mild, beißend, wässerig, schal.“

Zu allen diesen Prädikaten werden dann die Hauptwörter zu suchen oder diese zu geben sein, um die Beiwörter zu finden oder gefundene zu vermehren.

3. Durch Aufsagen gleichklingender Wörter wird für Ohr, Auge, Rechtschreibung und selbst für den Verstand gewonnen, sofern man sie erklären und die Unterschiede nach Schrift und Sinn angeben läßt. (Pflug, Flug, Fluch, Saum, Zaum, Ton, Thon, Seite, Saite, Seide, Ecker, Äcker u. s. w.)

4. Eine zu frühe, vollständige, zumal mehr synthetische als analytische Entwickelung und Erklärung der Redeteile verwirrt die Anfänger mehr, als daß sie dabei wirklich gewännen. Für die niederen Volksschulen gehört sie gar nicht. Überhaupt sollte man sehr stufenweise gehen und die Fähigkeit und Wißbegier der Lehrlinge hier ganz besonders in Anschlag bringen.

Die natürlichste Methode ist die, welche die Lehrlinge die logischen Unterschiede der Wörter selbst bemerken läßt, wonach sie entweder Dinge oder Eigenschaften der Dinge bezeichnen; wonach man an einem Dinge das Geschlecht, die Zahl und das Verhältnis zu anderen Dingen unterscheidet; wonach man alles, was ist, als „vergangen, gegenwärtig oder zukünftig denkt“ u. s. w. Z. B. das Kind liest: „Munter war Franz. Aber er war seinem Vater und seiner Mutter und seinem Lehrer nicht gehorsam und unverträglich mit seinem Bruder.“ Lehrer: Hier sind Wörter, die einander ähnlich sind. Welche sind es wohl? Kann ich vor einige der, die, das, setzen? Vor welche? Ein solches Wort wollen wir ein Hauptwort, Nomen substantivum, nennen. — Wenn ich aber sage gehorsam, munter u. s. w., weiß ich dann schon, was g. und m. ist? Es könnte ein Knabe, ein Mädchen, ein Lehrling sein. Es muß also wohl ein Hauptwort dazu kommen, und darum heißt es ein Beiwort oder Eigenschaftswort, ein N. adjectivum. — Finden wir eins, das die Zeit bezeichnet, in der etwas geschehen ist, so nennen wir das ein Zeitwort, ein Verbum, das verschiedene Zeiten, Tempora, ausdrücken kann, wie hier, „er war seinem Vater u. s. w.“ — Diese analytischen Übungen sind im grammatischen Unterricht sehr wichtig; sie geben mehr Sicherheit und Fertigkeit, als die bloße Theorie; es drücken sich die Sprachformen durch die stete Verbindung so leicht ein und der Verstand bekommt dadurch zugleich Begriffe. Beispiele und Anleitungen dazu geben dem Lehrer, wenn er noch dessen bedarf, die unten anzuführenden Schriften in Menge.

Was die technischen Benennungen der Redeteile betrifft, so war man eine Zeitlang so ziemlich einig geworden, die Substantiva Hauptwörter, die Adjectiva Beiwörter oder Eigenschaftswörter, die Articulos Geschlechtswörter, Numeralia Zahlwörter, Pronomina Fürwörter, Verba Zeitwörter, Adverbia Umstandswörter, Praepositiones Vorwörter, Conjunctiones Verbindungswörter zu nennen. — Jetzt führt fast jede neue Grammatik neue Terminologieen ein. Wir haben nun Sagewörter, Hilfssagewörter, thätliche Sagewörter, Beschaffenheitswörter oder nach Wolke in seiner Anleit. der D. Gesamtsprache: Hauptnamer, Andeuter, Zahlner, Personer, Aussager, Umstandner, Wort- und Satzverhältnisser; oder nach Seidenstücker: Selbständer, Sätzler, Umständler, Bezieher, Satzbinder und was der ungewohnten Benennungen noch mehr ist, erhalten. Wäre es nicht das beste, wir behielten die nun einmal fast durch alle Sprachen herrschend gewordenen allgemein verstandenen lateinischen Benennungen bei? Denn warum sollte der Deutsche nicht so gut als der Franzose und Engländer die Benennungen von Substantiven, Adjektiven, Artikel, Verben, u. s. w. sich merken? Warum sollen diese Namen, die aller Verwirrung vorbeugen, nicht so gut wie alle Eigennamen (nomina propria) und so viele andere Terminologieen aus fremden Sprachen, die wir so lange auch in der deutschen beibehalten haben, (Punktum, Komma, Kolon, Semikolon) das Bürgerrecht bekommen? Will man dies nicht, so bleibe man wenigstens bei den Terminologieen, deren sich die meisten Grammatiker bedienen, oder woran

die Schüler, die man übernimmt, einmal gewöhnt sind; so wie denn überhaupt besser ist, bei der einmal lange gebrauchten Grammatik zu bleiben, selbst wenn sie nicht die beste wäre, als vielfach zu ändern. Die Hauptsachen enthält sie doch gewiß, und der Schüler ist darin einheimisch. Vergleichen mag man: Campe, Versuch einer genaueren Bestimmung der für unsere Sprachlehre gehörigen Kunstwörter. Braunschweig 1804.

49. Etymologie.

Schon bei den Red- und Schreibübungen kann man bemerklich machen, wie manche Wörter (die Präposition, Konjunktion, Interjektion) stets unverändert wiederkehren, andere dagegen mehr oder weniger Veränderungen und Umgestaltungen bald im Anfang, bald am Ende, bald selbst in den Grundtönen erleiden. Hieran schließen sich die Auflösungen der Wörter und Laute und das Zusammensetzen der Wörter aus Lauten.[1]) Vor allem mache man hierbei auf die Stammsilben aufmerksam, zeige sodann, wie teils durch mannigfaltige Veränderungen des Stammworts,[2]) teils durch Anführung der Vor- und Nachsilben,[3]) neue Wörter gebildet und die zu einer steten Fortbildung so sehr geeignete Sprache immer mehr bereichert werden kann. So weit es ferner die Fähigkeit der Lehrlinge möglich macht, führe man auch auf die Gründe der immer wiederkehrenden, folglich in der Natur des Denkens gegründeten Abänderungen und Biegungen der Wörter, (durch Deklination der Nennwörter, durch Konjugation der Zeitwörter), welche dadurch zwar nicht neue Wörter werden, aber nachdem der Sinn und Gedanke eine andere Richtung nimmt, demgemäß auch andere Formen annehmen müssen.[4]) Wirklich ist auch dies so schwer nicht. Die natürliche Denkkraft sieht die Unterschiede und gleichsam das Notwendige von Kasus, Numerus, Genus, von Tempus und Modus leicht ein. Die bloß mechanische Formation der Deklinationen und Konjugationen hat zwar in der Muttersprache weit weniger Schwierigkeiten als in fremden, zumal alten Sprachen, und selbst die Irregularitäten sind durch den Gebrauch schon geläufig geworden, aber der Nutzen ist auch gering und hat etwas für den Schüler Ermüdendes, weil es ihm leicht als überflüssig erscheint.[5])

Anmerk. 1. Wortanalysen (nach Olivier's oben empfohlener Methode in dem Ortho-epo-graphischen Elementarwerke I. S. 70) können als sehr zweckmäßige Vorbereitungen betrachtet werden.

2. Die Kenntnis der Stamm-, Vor- und Nachsilben der Sprache. Man lehre in jedem mehrsilbigen Worte die Teile desselben schnell unterscheiden, beim Lesen die Vor- und Nachsilben, mit Weglassung der Stammsilbe, richtig und fertig angeben und dergl. Überhaupt ist die Kenntnis der Stamm- und Wurzelwörter für den Sprachunterricht überhaupt von der höchsten Wichtigkeit und läßt oft tief in das Innerste einer Sprache blicken, auch den Gang

der Entwickelung des menschlichen Geistes in Bestimmung der Begriffe immer deutlicher einsehen. Manches allzu wenig Beachtete hat hierüber Wolke in seiner Anleit. zur deutschen Gesamtsprache in Erinnerung gebracht.

3. Wortableitungen und Wortveränderungen sind treffliche, nicht genug zu empfehlende Sprachübungen. Unsere bildsame Sprache bietet reichen Stoff dazu dar, der auch schon gut in mehreren Sprachlehren gesammelt und geordnet ist. Man lasse z. B. Substantiva in andere Substantiva (Garten, Gärtner), in Verba (Futter, füttern), in Adjektiva (Mund, mündlich), und umgekehrt (ackern, Acker — kindlich, Kind) verwandeln; aus diesen einfachen Wörtern andere zusammensetzen (Garten-gewächs, Gewächs-garten), dem Stammworte bestimmte Endsilben anhängen (ig, lich, isch, ern, bar, en, haft, sam ꝛc.), oder Vorsilben vorsetzen (an, miß, zu, aus, vor, nach, mit, auf, bei, fort ꝛc.); ganze Wörterfamilien bilden u. s. w. Man mache zu diesem Zweck mit den üblichsten Vor- und Nachsilben (Präfixen, Affixen) bekannt; z. B. den Silben: be-ge-er-ver-ur-un-ab-an-auf-aus-bei-da-durch-ein-fort-gegen-her-hin-in-an-bar-er-heit-ig u. s. w., und zeige, wie daraus in Verbindung mit den Wurzelwörtern die vorhandenen, oder auch neue Wörter gebildet werden können; z. B. Stand: Wohl-Übel-An-Ab-Auf-Be-Haus-Mittel-Not-Wehr-Nähr-Lehr-Wider-Stand. Oder: Ent-sagen-stellen-wickeln-schleiern-behren-reißen-gegnen-lasten-rücken-schweben.

Wohlgeordneten Stoff zu diesen und vielen andern Übungen liefert das erste Lesebuch von E. Tillich. 1. u. 2. Teil (s. oben § 23 Anm. 3), welcher in seinem Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel, Leipzig 1813, auch treffliche methodische Winke über den Gang dieses wichtigen Unterrichts giebt. Außerdem enthalten, auch für die folgenden Übungen, zweckmäßige Materialien: Krug's erstes Sillabir- und Lesebuch ꝛc., Leipzig 1806; Schneider's Elementarübungsbuch zum Sprechen. Würzburg 1806, vorzüglich auch Pöhlmann's Elementarbuch, 1. Teil Nürnb. 1808. Mit illuminierten Kupfern. S. die vorstehende Litteratur.

4. Auch bei diesem Teil des grammatischen Unterrichts kommt die in jedem Kinde liegende natürliche Logik dem Lehrer entgegen. Es fühlt z. B., daß die Vielheit (Pluralis) eine andere Form nötig macht, um von der Einheit Singularis, unterschieden zu werden, (Mensch — Menschen) daß diese Formen dem Substantiv und Adjektiv, wenn diese als Subjekt und Prädikat verbunden werden, gemein sein müssen; der hell-e Stern, die helle-n Stern-e) daß die Verschiedenheit der Personen, von denen das Zeitwort redet, so wie die Zeit selbst, die es bezeichnen soll, auch durch die Form des Stammworts oder durch ein Hilfswort kenntlich werden müsse. (Ich habe — du hast — er hat ꝛc. — Ich lobe — lobte — werde loben.) Eben so bei dem Kasus und Modus u. s. w.

5. Da wenigstens auf höhern Bürger- und Gelehrtenschulen, oder in der Privaterziehung der gebildeten Stände, gewöhnlich neben der deutschen Sprache auch irgend eine fremde, selbst mit Anfängern getrieben wird, so läßt sich die Formenlehre der Deklination und Konjugation damit recht gut verbinden und beides zugleich einüben.

50. Syntax.

Die bisherigen grammatischen Belehrungen und Übungen haben teils darauf geführt, welche Arten der Begriffe durch die verschiedenen Redeteile in der Sprache bezeichnet werden, teils, welcher Umänderungen sie fähig sind und nach welchen Regeln diese vorgenommen werden müssen. Diese Teile der Sprache nun dem Zweck der Rede gemäß richtig zu ordnen und zu verbinden, oder wenn sie bereits verbunden sind, den Sinn der Rede aus der Art ihrer Verbindung richtig aufzufassen, lehrt die Syntax. Da hierin fast alles auf den allgemeinen Denkgesetzen beruht, wenigstens die meisten scheinbaren Ausnahmen sehr leicht auf dieselben zurückgeführt werden können, so kann eine recht planmäßige Behandlung der Syntax recht eigentlich als für die Jugend angemessenste Logik betrachtet werden. (S. unten K. 7.) Doch hat auch jede Sprache hierin etwas Eigentümliches, indem die Bedeutungen der Wörter der einen denen der andern nicht vollkommen entsprechen, daher auch der Ausdruck der verschiedenen Beziehungen der Begriffe auf einander verschieden sein muß. Ob nun wohl die natürliche Anlage der Menschen das Allgemeingültige auch ohne besondere Anleitung anwenden lehrt, auch zunächst den Gebrauch der der Muttersprache eigentümlichen Verbindungsarten der Wörter zu Sätzen aufs vollständigste anzeigt, es demnach unnütz scheinen könnte, das, was durch Redenhören und Selbstreden bereits zur Fertigkeit geworden ist, noch durch grammatische Gesetze lehren zu wollen: so ist es doch in der Periode des reifenden Verstandes von hohem Nutzen, wenn man sich bemüht, das dunkel Gefühlte zum Bewußtsein zu bringen, und es klar zu machen, warum so oder anders gestellte und verbundene Worte und Sätze gerade diesen und keinen andern Sinn haben können. Denn es gewinnt dabei teils der Verstand, teils die Richtigkeit, Bestimmtheit und Sicherheit der Sprache. Die Methode selbst kann auf doppelte Weise verfahren, je nachdem der Zweck ist, zu einem sprachrichtigen Ausdruck eigner Gedanken (oder zum richtigen Sprechen und Schreiben) zu gewöhnen, oder schon vorhandene Sätze und Perioden konstruieren, d. i. aus ihnen den wahren Sinn logisch und grammatisch entwickeln zu lehren, woran bei dem, was in der Muttersprache geschrieben ist, im gewöhnlichen Unterricht zu wenig gedacht, aber eben dadurch das so häufige Lesen ohne Verstand nur zu sehr begünstigt wird.

Anmerk. 1. Schon bei dem etymologischen, noch vielmehr aber bei dem syntaktischen Teil des Sprachunterrichts wird der Lehrer am nützlichsten werden, der sich selbst mit der allgemeinen Sprachlehre gehörig bekannt gemacht und dadurch eine eigne deutliche Einsicht in den Zusammenhang des Denkens und des Redens gewonnen, auch das Notwendige und das Zufällige in den Sprachen unterscheiden gelernt hat. Hierzu werden die ihm unten (K. 6) anzuführenden Schriften über die allgemeine Sprachlehre brauchbare Hilfsmittel sein.

2. Wenige Sprachen möchten sich an Bildsamkeit, Geschmeidigkeit, Nachgiebigkeit gegen ihr ursprünglich fremde Formen mit der deutschen messen können Dennoch hat auch sie ihr Eigentümliches, das man ihr nicht nehmen sollte. Es ist offenbarer Mißbrauch, den sich manche neuere Übersetzer erlaubt haben, wenn sie ihr jede fremde Wortform und Wortverbindung (Konstruktion) aufzudringen versuchten und sie dadurch bis zur Unverständlichkeit dunkel machten. Indem der Lehrer anfangs aus einer fremden Sprache etwas wörtlich in die deutsche übersetzen läßt, hat er die beste Gelegenheit, den eignen Genius derselben bemerklich zu machen. (S. auch K. 8.)

3. Der syntaktische Unterricht, sofern er Stilbildung und Korrektheit im Reden zunächst zur Absicht hat, beobachte folgenden Gang:

a) Er fange mit den zu jedem Satz notwendigen Teilen (dem Subjekt, dem Prädikat und dem Bindungswort) an.

b) Er lehre sodann die Hauptwörter unterscheiden als Bezeichnungen von Individuen, Gattungen und Arten; zeige den Unterschied des Adjektivs und Adverbs besonders bei den Stellungen, mache aufmerksam auf dieselben in Hinsicht der Gradation, hebe hervor, welche dieselbe durchaus verschmähen, und zeige, warum sie dies thun.

c) Er zeige den Gebrauch und die nötigen, dem Sinn und Zweck der Rede gemäßen Umwandlungen (Biegungen) des Zeitworts, des Singulars, des Plurals, der Tempora, des Particips und des Geschlechts.

d) Er mache auf die Kraft, den Einfluß und Gebrauch der Präposition, Konjunktion und der Pronomina aufmerksam.

e) Von einfachen Sätzen gehe er zur Bildung und Veränderung der Perioden über.

Überall gebe er gewisse Musterformeln, welchen die Schüler ähnliche Sätze nachbilden müssen, wozu der Stoff anfangs ganz, späterhin nur teilweise gegeben wird. Beispiele s. m. bei § 53.

4. Das Konstruieren ist, recht angefangen, auch bei Lesung deutscher Schriften eine vortreffliche Übung. Die Methode ist der vorigen gleich, nur umgekehrt, indem das Pensum bereits gegeben, der Bau der Periode bereits aufgeführt und nur hinterdrein zu untersuchen ist, wie die einzelnen Teile sich zu einander verhalten, wie sie von einander abhängen, sich stützen, sich aufeinander beziehen (regieren), warum sie so und nicht anders in einander gefügt sind; wie man sie wiederum auflösen und zu einem andern Bau vereinigen kann. Mehr davon bei dem Unterricht in fremden Sprachen.

Anmerkung. Die allgemeinen Hilfsmittel dieses grammatischen Unterrichts, Wörterbücher, Sprachlehren, Methodologieen ꝛc., sollen am Schluß dieses Kapitels angezeigt werden.

III.

Unterricht im schriftlichen Ausdruck und Bildung des Stils auf der ersten und zweiten Stufe.

51. Verschiedenheit des Bedürfnisses dieses Unterrichts.

Die Fertigkeit, in der Muttersprache schreiben zu können, geht wiederum, selbst in ihrer höchsten Vollkommenheit, von schwachen Anfängen aus und wird um so sicherer erworben, je weniger man die Schüler auf der ersten und der Mittelstufe vernachlässigt. Der bei weitem größere Teil derer, welche man in Schulen Deutsch schreiben lehrt, soll nur die erste, höchstens die zweite Stufe erreichen. Die Fertigkeit im richtigen und deutlichen Schreiben, ist bei diesen weit mehr im Dienst des äußeren Bedürfnisses und des täglichen Lebens, als der Wissenschaft, der Kunst und der freien Thätigkeit eines Geistes, der sich in schriftlichen Produktionen darzustellen strebt. Wo dies der Zweck und überhaupt eine höhere Bildung des Stils das Ziel ist, da muß auch der Unterricht eine mehr wissenschaftliche Form annehmen. Er soll dann zu den redenden Künsten bilden, wovon ein späterer Abschnitt handeln wird. (S. Kap. 8.)

52. Rechtschreibung.

Die geringste Forderung, welche man selbst an die, welchen ein höherer Schulunterricht und selbst die grammatische Richtigkeit des Ausdrucks erlassen wird, zu machen pflegt, ist die Rechtschreibung, d. i. die Fertigkeit, Laute und Wörter mit denen Buchstaben zu bezeichnen und mit denen Zeichen abzuteilen, welche teils durch die richtigste Aussprache, teils durch die Abstammung, teils durch den allgemeinen Gebrauch, teils durch den Sinn allgemein angenommen sind. Durch Gewöhnung zum richtigen Sprechen, durch Achten auf das Übliche in den besten Schriftstellern führt man am sichersten zum Rechtschreiben, so wie durch Übung im logischen Denken zur richtigen Interpunktion. Die ersten Sprach- und Leseübungen, die damit verbundenen Auflösungen der Wörter und einfachen Sätze in ihre Bestandteile, die Wortbildungen und Ableitungen, so wie die Unterscheidungen der Redeteile (s. § 48 Anm. 4) sind daher zugleich nützliche Vorbereitungen zum orthographischen Unterricht. Den mannigfaltigen Übungen müssen nach und nach die positiven Regeln folgen, um mit dem Üblichen und durch den Gebrauch zum Gesetz gewordenen bekannt zu machen. Da über einzelne Punkte der Rechtschreibung die Meinungen noch sehr geteilt sind, so hüte man sich wenigstens, Neuerungen, die noch kein allgemeines Ansehen erhalten haben, der Jugend zu empfehlen. Sie ist ohnehin allzugeneigt, die Regel nicht gebührend zu achten.

Anmerkung: 1. Unter den Übungen in der Orthographie, die auch auf fremde Sprachen anwendbar sind, verdienen folgende Empfehlung:

a) Man sagt zuerst einzelne Wörter, dann leichte und immer schwerer werdende Sätze langsam und deutlich und abgemessen vor und läßt sich von den Schülern die Buchstaben angeben.

b) Man klebt eine Menge gedruckter Buchstaben auf Pappe und läßt diese zusammensetzen. Ein andrer Lehrling berichtigt die Fehler. Solche Buchstaben kann man sich sehr leicht verschaffen, mit geringen Kosten drucken oder auch nur schreiben lassen. Zerschnittene Makulatur wäre die wohlfeilste Art, sie zu erhalten. (Diese Übung ist mehr für den Privatunterricht. In Schulen wirkt sie leicht zerstreuend und zersplittert die Zeit.)

c) Man läßt sich von einem einen Satz, den er auswendig weiß, Buchstabe für Buchstabe vorsagen und schreibt ihn an die Tafel. Die andern müssen beurteilen, ob er recht sei.

d) Man läßt einen Schüler selbst an die Schultafel, andre auf ihre Schiefertafel schreiben, was man diktiert. Bei den Fehlern, welche sie machen, führt man sie auf die Gründe und läßt sie die Regeln des Schreibgebrauchs merken.

e) Man diktiert besonders solche Sätze, worin viel lautverwandte, aber in Sinn und Schrift verschiedene Wörter vorkommen, oder läßt sie auch von den Schülern selbst bilden. Abreisen. Abreißen. — Äcker. Ecker. — Dorf. Torf. — Man muß Arbeiter dingen, die Äcker zu düngen). — Man s. Petri's Sammlung gleich- und ähnlichlautender Wörter der deutschen Sprache, 2. Ausg. Pirna 1807, Stolz' alphabetisches Verzeichnis ähnlichlautender Wörter, als Hilfsmittel zur Rechtschreibung, Jena 1803, und die ähnlichen Sammlungen von Micke, Götze, Faselius u. a., sowie die Zusammenstellungen in den meisten der neueren deutschen Grammatiken.

f) Man schreibt etwas sehr fehlerhaft an, oder läßt es ein ungeübteres Kind anschreiben, dann durch die geübteren verbessern und die Gründe der Verbesserung angeben. Bei solchen fehlerhaften Aufsätzen kann man bald diese bald jene Hauptregel der Rechtschreibung, der Sprachlehre u. s. w. im Auge haben, um daran das Nachdenken zu üben, z. B. die Regel von den großen und kleinen Buchstaben, von dem Abbrechen der Wörter am Ende der Zeile, von der Interpunktion u. s. w. Doch hat man darauf zu sehen, daß die Schüler dabei nicht ermüden; man wähle daher besonders schwere Wörter.

g) Man diktiert irgend etwas, mit besondrer Hinsicht auf Rechtschreibung. Es kann unter andern eine Sammlung der wichtigsten orthographischen Regeln selbst sein. Hat man mehrere Lehrlinge: so läßt man sie die Bücher wechseln und übt ihre Scharfsicht an der Aufsuchung der Fehler, welche der andre gemacht hat. Wer einen übersieht, dem wird er als Fehler angeschrieben. Dies macht sehr aufmerksam und übt zugleich im Schriftlesen.

h) Kopfbuchstabierübungen nach dem Takte sind ebenfalls sehr zweckmäßige orthographische Übungen. Man gehe nur dabei allmählich vom Leichten zum Schweren fort und lasse die Schüler anfangs kein Wort schreiben, von dem sie nicht gewiß anzugeben wissen, wie es richtig zu schreiben sei. Das Wiederholen der einzelnen Silben fällt hier ganz weg; aber desto genauer nehme man es mit dem Takte und den kürzern oder längern Pausen. — S. Rieß, Hilfsbuch für Lehrer bei den ersten Übungen der Geisteskräfte und des Sprachvermögens, nebst einem Kopfbuchstabierbuche, Magdeburg 1809.

i) Zweckmäßig sind auch die orthographischen Leseübungen. Man liest mit den Schülern irgend einen Abschnitt aus dem eingeführten Lesebuche, mit besondrer Rücksicht auf Orthographie. Z. B. der Schüler hat gelesen: „Das fromme Kind," so fragt der Lehrer: „Wenn wir einmal bloß auf die Anfangsbuchstaben sehen, welche Wörter haben einen großen Anfangsbuchstaben? Warum das erste — das dritte Wort? Welches ist der letzte Buchstabe in dem Worte „Kind?" Warum steht hier ein d und kein t?" u. s. w. So lernen die Schüler

zugleich darauf merken, mit welchen Zeichen sie ein Wort gedruckt finden, und können in der Folge ihre eigenen Lehrer werden.

k). Auch vernachlässige man die Lehre von der Interpunktion nicht. Außer Heynatz Lehre von der Interpunktion, Berlin 1782 und der Kurzen Theorie der Interpunktion von Pölitz. Leipzig 1812, wird sie fast in allen Anweisungen zur Orthographie, sowie in den deutschen Sprachlehren, abgehandelt. — [S. namentlich Duden, Interpunktionslehre. Programm des Gymnasiums in Schleiz 1876. Ferner: Beispiele und Aufgaben zu den Hauptregeln der Interpunktion. Leipzig.]

1. Die Anweisung zur Kenntnis der gewöhnlichen Abbreviaturen, wobei man Petri's kleine Schriftkürzungslehre, Leipzig 1806, benutzen kann, hat auch mannigfaltigen Nutzen, sowohl um sie verstehen als anwenden zu können.

Einen andern, von Wilmsen in der N. Ausgabe seiner Unterrichtskunst empfohlenen Gang, der auch mir alle Aufmerksamkeit zu verdienen scheint, nimmt J. M. Laubling in dem Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erf. 1811.

2. So viel sich auch durch Übung und Gebrauch lernen läßt, so macht dies doch die Aufstellung positiver Regeln nicht überflüssig. Erst diese gewöhnt, die besonderen Fälle dem allgemeinen Gesetz unterzuordnen, auch bei zweifelhaften sich selbst helfen zu können. Sie lassen sich auf wenige zurückbringen, und es ist besonders für die unteren Stände nützlich, sie selbst ins Gedächtnis fallen zu lassen, damit sie darin sicherer bleiben.

3. Das ziemlich allgemein Übliche und von den besten Schriftstellern Angenommene bleibt für die Jugend wenigstens die beste Regel. Neuerungen, welche selbst sehr berühmte Namen (wie Klopstock's) für sich hatten, konnten kein Glück machen. Auch dürfte dies schwerlich mit der von Wolke vorgeschlagenen Umgestaltung unsrer Orthographie der Fall sein.

[In der neuesten Zeit war die Frage der Orthographie-Reform mehr als je in den Vordergrund getreten. Die Berliner Konferenz, welche von S. Excellenz dem Kultusminister Dr. Falk im Januar 1876 zusammenberufen wurde, um über eine Reform unserer Rechtschreibung zu beraten, verlief resultatlos. Die deutsche Uneinigkeit zeigte sich hierbei wieder einmal in vollstem Lichte. An diese Berliner Konferenz knüpfte sich eine ganze Litteratur an, welche teils den Vorschlägen der Linken, teils denen der Rechten folgte. (Die neuere Litt. s. unt.) Ein einstweiliger Abschluß erfolgte sodann in Preußen durch den Erlaß S. Exc. des Kultusministers v. Puttkammer. Doch ist hierdurch die Orthographiefrage keineswegs zum Abschluß gelangt, da der sogen. „neuen Orthographie" sehr wesentliche Mängel anhaften.]

Außer den oben genannten Schriften von Tillich und Wilmsen, findet man in Heyse's Hilfsbuch zur Erlernung und Beförderung einer richtigen Aussprache und Rechtschreibung, Hannover 1803, und dessen Anleitung zum zweckmäßigen Gebrauche des Hilfsbuches, ebendas., sowie in Hering's orthogr. Lese- und Schreibeübungen, Leipzig 1807, Stoff zu zweckmäßigen orthographischen Übungen. — Für den darauf folgenden Unterricht in der Orthographie sind bestimmt: Adelung's vollständige Anweisung zur Rechtschreibung d. deutsch. Sprache, 2 Tle. Leipzig. 1820. C. Kruse, vollständige und praktische Anweisung zur Orthographie der deutschen Sprache, 3. Ausg. Oldenburg 1807. J. C. F.

Baumgarten, die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Diktieren. Leipzig 1820. K. H. L. Pölitz, Materialien zum Diktieren — zur Übung in der deutschen Orthographie. Leipzig 1820. Dolz, Hilfsbuch zur Schön- und Rechtschreibung, 4. Ausg. Leipzig 1820. G. M. Roth's Anfangsgründe der deutschen Orthographie, Gießen 1803, und Petri's Anleitung zum deutschen Richtigschreiben, Leipzig 1809. K. H. Krause, Rechtschreibelehre besonders für Lehrer. Halle 1822.

[R. v. Raumer, Gesamte sprachwissenschaftl. Schriften. Frankfurt a. M. 1863. Fr. d'Hargues, die deutsche Orthographie im 19. Jahrhundert. Berlin 1862. A. Egger, Die Reformbestrebungen auf dem Gebiet der deutschen Rechtschreibung. Wien 1870. D. Sander's Vorschläge zur Festhaltung einer einheitl. Rechtschreibung für Alldeutschland. Berlin 1873. Ders. Wörterbuch der deutschen Sprache ꝛc. 3 Bd. Leipzig 1860. Wolfg. Menzel, orthogr. Brief. Allg. Zeitg. 1856. Grimm, deutsche Grammatik I. Weinhold, über deutsche Rechtschreibung 1852. Ruprecht, die deutsche Rechtschreibung 1854. Andresen, über deutsche Orthographie 1855. R. v. Raumer, über deutsche Rechtschreibung 1866 O. Vilmar, über die Einführung einer gesch. begr. Rechtschreibung. Marburg 1856. Duden, die deutsche Rechtschreibung 1872. Ders. Anleitung zur Rechtschreibung. 2. A. Leipzig 1878. Buchner (Aufsätze über Orthographie-Reform in den Mann'schen Blättern. Langensalza). Paut, Zur orthogr. Frage. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 143. Berlin. *Regeln u. Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung, Berlin. *Duden, Vollständ. Orthogr. Wörterbuch. Nach dem neuen preußischen und bairischen Regeln. Leipzig 1880. Fr. Mann, Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Mit Angabe der Abstammung u. Abwandlung. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne.]

53. Vorläufige Bedingungen der ersten Versuche im Schreiben.

Doch das Wichtigere dieses Unterrichts ist das logisch- und grammatisch-richtige Schreiben, und hier bleibt die allgemeinste und natürlichste Forderung an jeden, der sich einer Sprache zum Schreiben bedienen will, Sprachrichtigkeit und Verständlichkeit. Die erstere setzt eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der Sprache, wenigstens durch Übung voraus, und eine Gewöhnung an den richtigen Ausdruck, welche den unteren Ständen wenigstens ein guter Schulunterricht nach der bisher entwickelten Methode gewähren kann. Die Verständlichkeit geht von der Deutlichkeit im Denken aus; denn das Verworrene aller mündlichen und schriftlichen Mitteilung hat allezeit seinen Grund in der Verwirrung der Ideeen. Aber selbst da, wo Kinder schon eine gewisse Fertigkeit im Ausdruck ihrer Gedanken, im Erzählen und Antworten haben, und wo es ihnen auch weder an Vorrat noch an Klarheit der Ideeen fehlt, finden sie oft noch große Schwierigkeiten, das Gedachte und Gesprochene niederzuschreiben. Die Ungeübtheit, selbst im Mechanischen des Schreibens, die Bedächtigkeit, womit sie ihre oft so schnellen

Gedanken fest halten müssen, das Periodische, was doch jeder längere Aufsatz fordert, und was in der Rede weniger bemerkt wird, macht sie unbeholfen, oft sogar gute Köpfe noch mehr als langsame und mechanische. Hieraus ergiebt sich, daß man mit schriftlichen Aufgaben weniger, als gewöhnlich geschieht, eilen und wenigstens so lange damit anstehen sollte, bis die Schüler nicht nur 1. richtig sprechen, sondern auch 2. über die Hauptschwierigkeiten des Mechanischen bei dem Schreiben und 3. die wichtigsten Regeln der Orthographie hinweg sind. Bis dahin mag man sie zwar viel schreiben lassen, aber nur, was man ihnen vorgedacht, vorgesagt oder zum sorgfältigen Kopieren vorgelegt hat. Die ersten oben (§ 49) erwähnten grammatischen Übungen geben selbst dazu reichen Stoff. Auch lernen sie aus solchen Übungen mehr, als durch alle zu frühe Aufgaben, woran sich nur zu leicht ihr Geist abstumpft oder mit dem Dürftigsten befriedigt.

54. Methodik. Stilübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts.

Ist das eigentliche Kinderalter vorüber, so mögen nun die ersten Versuche gemacht werden, um die Lehrlinge zur eigenen Darstellung ihrer Gedanken in Sprache und Schrift zu führen. Nichts werde hierbei zum Stoff gewählt, was nicht innerhalb ihrer Sphäre liegt. Auch muß ihnen beinahe aller Stoff geliefert und anfangs bloß die richtige Benennung, die einfachste Verbindung gegebner Begriffe, die natürlichste Beantwortung vorgelegter Fragen gefordert werden. Denn Themata aufgeben, so lange sie noch nicht denken und erfinden gelernt haben, ist das Verkehrteste, was man thun kann, wiewohl es beinahe die herrschend fehlerhafte Lehrart, zumal in den untern Klassen gelehrter Schulen ist. Eine strenge Stufenfolge dieser Vorübungen ist nicht ratsam, wenn man nur überhaupt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren, folglich auch vom Satze zur Periode, von den Perioden zu einem kürzeren oder etwas längeren mehr zusammenhängenden Aufsatz fortschreitet.

Anmerk. Die Natur schreitet mit allen übrigen Seelenkräften zu gleicher Zeit vorwärts. Auch bekommt das Kind auf verschiedenen Wegen seine Begriffe und übt Verstand und Urteil an den mannigfaltigsten Gegenständen. Es hört Erzählungen, es empfängt moralische Eindrücke, es bildet sich abstrakte Begriffe. Über dies alles spricht es auch. Schreibübungen sollen aber vom Anfang an den Zweck haben, das Gedachte auch schriftlich in Worte fassen zu können. Wollte man daher ein festes Schema über die Frage der Schreibübungen, der Materie nach festsetzen, so hieße auch das wieder einen Gang wählen, der dem Naturgemäßen ganz entgegen sein würde.

Dies schließt aber nicht alles Planmäßige aus, am wenigsten die Regel, mit dem Allereinfachsten den Anfang zu machen. Diesen Weg haben sowohl für die erste als zweite Stufe der Bildung mehrere Methodiker, insonderheit Tillich,

Wilmsen, Dolz, Baumgarten, Heinsius, für die zweite insonderheit Pfannenberg, Schulze, Schaaf, Falkmann u. a. in den unten zu nennenden Schriften vorgezeichnet, deren Ratschläge jeder noch weniger erfahrne Lehrer, und selbst der Geübtere, um an manche nützliche Übung erinnert zu werden, nicht ohne Gewinn für sich und seine Schüler vergleichen wird.

Um hier, mit Beziehung auf jene Materialiensammlungen, nur einige Andeutungen zu geben, so eignen sich zu den ersten Übungen folgende Aufgaben:

1. Logisch-grammatische.

Bildung einfacher Sätze, worin verschiedene logische Verbindungen der Begriffe vorkommen. Alles fortschreitend. Anfangs nur ein Subjekt, hierauf mehrere. Dann komme das Zeitwort hinzu. Der Lehrer giebt zuerst den Typus der verschiedenen Sätze an und läßt sie hierauf nachahmen.

Sätze, worin das Prädikat im Verbum enthalten ist:

Verbindung der Hauptwörter mit den Zeitwörtern: haben, können, dürfen, sollen, müssen, werden.

Behandlungsart der Vorwörter, Fürwörter und der so wichtigen Bindewörter, wodurch der Satz immer mehr zur Periode erweitert wird.

Vollendung angefangener Sätze und Perioden.

Erweiterung und Ausbildung der Sätze zu einfachen Perioden.

Umänderung der Sätze durch Versetzung der Wörter, auch mit Beziehung auf den Accent, worin unsre Sprache so glücklich vor andern ist und namentlich so hoch über der in ihren Formen beengten französischen steht. —

Verbesserung sprachwidrig ausgedrückter Sätze und Perioden oder einzelner Sprachfehler.

Ergänzung der in einer angeschriebenen Periode gänzlich ausgelassenen Interpunktion, welche dadurch zweideutig geworden ist.

Klassifiziertes Aufstellen der in einem vorliegenden Lesestücke vorkommenden Redeteile, Hauptwörter, Zeitwörter u. s. w.

2. Vermischte.

Beantwortung aufgegebener leichter Fragen, die in dem Ideenkreise der Kinder liegen. Auch Wiederholungen einzelner Lektionen.

Leichte Variationen bekannter Sätze:

Schriftliches Niederschreiben kurzer erst vorerzählter, dann von den Schülern nacherzählter Geschichten.

Schriftliche Versuche in allen den verschiedenen Gattungen der oben § 31 ff. vorgeschlagenen Denkübungen.

Beschreibung dessen, was geschehen oder gethan oder in irgend einer Lektion gelernt ist; kleine Journale über die Tagesbeschäftigungen u. s. w.

55. Stilübungen auf der zweiten Stufe des Unterrichts. Eigne Aufsätze verschiedener Art.

Wie auf der ersten, so muß auch auf der zweiten Stufe, bei dem Niederschreiben des Gedachten, der Unterricht vorzüglich hin-

wirken: 1. auf immer mehr Sicherheit und Gewandtheit in der Sprache durch die verschiedenartigsten grammatischen Übungen; 2. auf Gewöhnung zum logischen Denken, das sich in der Deutlichkeit, Ordnung und dem Zusammenhang der Ideeen offenbart, um das so Gedachte auch mündlich und schriftlich wieder darstellen zu können, welches weit schneller weiter bringt als noch so vieles Lesen; 3. auf die Fertigkeit in dem, was das Bedürfnis schriftlicher Mitteilung im bürgerlichen Leben am häufigsten herbeiführt. Wird diese Stufe übersprungen, wird zu früh alles auf rhetorische Kunstbildung angelegt, die ohnehin zum Teil bloß von dem Talent abhängt, welches klassische Schriftsteller, Redner und Dichter macht: — so entsteht daraus der Nachteil, daß junge Leute allenfalls leichte Spiele ihrer Phantasie erträglich niederschreiben, aber, wo es darauf ankommt, das Gewöhnlichste aufzusetzen, die größte Unbeholfenheit zeigen. Nicht daß man den jugendlichen Geist hemmen oder nur an dem alltäglichen und gemeinen, was alle Stände mit einander teilen, üben soll. Nur vernachlässigen soll man nicht, was mit Recht von jedem, der Unterricht genossen hat, gefordert werden kann. Daher sind außer den fortgesetzten grammatischen Aufgaben Wiederholungen des Gehörten und Gelesenen, Erzählungen, Auszüge, Beschreibungen, Aufzeichnung merkwürdiger Ereignisse, endlich auch Geschäftsaufsätze, wie sie die verschiedenen Verhältnisse des Lebens herbeiführen, die nützlichsten Beschäftigungen. Wenn sie in dem Unterricht der Kinder des Mittelstandes die Hauptsache ausmachen müssen: so sind sie doch auch in den Schulen für Gebildetere und Studierende auf keine Weise zu versäumen.

Anmerk. 1. Bei dem fortgesetzten Unterricht ist überhaupt Stand, Geschlecht und wahrscheinliche Bestimmung in Anschlag zu bringen; es sind danach die Aufgaben zu modifizieren; wenn gleich die Regel und die Methode, Denk- und Sprechübungen stets gleichen Schritt halten zu lassen, überall dieselbe bleibt. So wird z. B. in Bürger- und Realschulen, mehr und früher als in Gelehrtenschulen, der Stil an Aufsätzen, die im praktischen Leben häufig vorkommen, zu üben sein. Eben so wird man auch in der Unterweisung der Töchter, auch solcher, denen eine höhere Bildung zukommt, schon in der Wahl des Stoffs anders als bei Jünglingen verfahren, und ihre Aufsätze weniger nach den Gesetzen einer streng logischen Disposition, als nach dem Verdienst der Natürlichkeit, der Richtigkeit und Klarheit der Ideeen und dem, was darin aus einem reinen unverkünstelten Gefühl kommt, beurteilen.

2. Die beiden ersten Zwecke, der grammatische, der in der Korrektheit, der logische, der in der Klarheit und Ordnung besteht, sind nie von einander zu trennen und müssen billig überall vorwalten. Auch bedürfen fortdauernd die Schüler einer Anleitung zur Erfindung des Stoffs, zur Erzeugung der Ideeen, zur Meditation, wozu unter andern in Garven's Versuchen über Gegenstände der Moral und Litter., die „Beobachtungen über die

Kunst zu denken" höchst lehrreiche Winke für den Lehrer enthalten. Wenn man ihnen gleich nach und nach den Gang der Ideeen überlassen und ihr Erfindungstalent dadurch prüfen kann, so bleibt es doch immer in der Regel besser, das, worüber sie schreiben sollen, mit ihnen durchzusprechen, sie dann die durch das Gespräch aufgefundenen Materialien ordnen und auch wohl in kurzen Sätzen andeuten zu lassen, als ganz eigene Ausarbeitungen zu fordern, ehe sie Gedankenvorrat und Kräfte zur Bearbeitung haben. Sie lernen durch ein solches gemeinschaftliches Arbeiten weit mehr, als wenn man sie durch Ansprüche, denen sie nicht genügen können, um Zeit, um Lust und Freude am Arbeiten bringt. Die alten Lehrer der Redekunst hielten es eben so. Ihre Topik war nichts anderes als eine Anleitung zum Denken und Erfinden. (S. Kap. 8.)

3. Zu eigenen Aufsätzen, die neben dem Verdienst der Korrektheit, der Zweckmäßigkeit, der Ordnung und des Gehalts der Gedanken zugleich durch die schöne ästhetische Form sich empfehlen, haben nicht alle Talent; man muß eben darum die höhere Vollkommenheit des Stils nicht von jedem fordern, da sie mehr in der Art zu empfinden und zu denken ihren Grund hat, als in der Fertigkeit besteht, schöne Phrasen an einander zu reihen. Es ist der herrschende Fehler auf gelehrten Bildungsanstalten, es viel zu allgemein und viel zu früh gerade hierauf anzulegen.

4. Von der Stufenfolge in den Aufgaben gilt auch hier, was § 54 Anm. bemerkt ist. Sie läßt sich nicht als strenge Regel vorschreiben. Die Anlagen, die Fortschritte, die Bedürfnisse, die nächsten Bestimmungen der Schüler müssen den Lehrer leiten. Er wird auch von den Vorschlägen der S. 86 zu nennenden Schriftsteller zu einer solchen Succession der Arbeiten keinen unbedingt befolgen, sondern alles nach jenen Rücksichten modifizieren, zumal da, je älter die Schüler werden, auch ihre Seelenkräfte desto vielseitiger sich fortbilden.

Hier nur noch einige Andeutungen, die ein geübter Lehrer auf die mannigfaltige Art vermehren und vermannigfaltigen kann.

I. Grammatisch-logische Aufgaben.

Fortsetzung der schon auf der ersten Stufe des Unterrichts angefangenen Übungen.

Worterklärungen. Bestimmung sinnverwandter Wörter und ähnlicher Redensarten.

Sprichwörter und Denksprüche. Erklärung, Prüfung, Darstellung derselben in konkreten Fällen.

Worträtsel, Silbenrätsel u. s. w. Auflösung. Kritik. Nachbildung.

Verwandlungen ganzer Perioden. Nachbildungen.

Vergleichungen. Aufsuchung des Ähnlichkeitspunktes gewisser Begriffe.

Verbindung einzeln gegebener Wörter zum Ganzen einer Geschichte, Fabel u. s. w.

II. Beschreibungen:

einzelner sinnlicher Gegenstände — genaue, scharf bestimmte, ins kleinste Detail gehende Angabe aller Umstände, Eigenschaften. So können naturhistorische Kenntnisse auch hierzu benutzt werden; dann

ausführlichere Beschreibungen und Schilderungen dessen, was neuerlich gesehen, erfahren ist. — Naturscenen, Gegenden, Anlagen, Gärten, Sammlungen, andere Merkwürdigkeiten.

Beschreibungen wirklich gemachter Reisen oder erdichteter, wobei nur der Weg angedeutet wird.

III. Historische Aufsätze.

Erzählungen aller Art. — Abkürzungen ausführlicher, die gehört oder gelesen sind, mit Aushebung der Hauptwörter. — Selbsterfundene aus der Sphäre der Schüler. — Wiederholungen des geschichtlichen Unterrichts. — Charakterschilderungen aus geschichtlichen Datis. — Geschichtlicher Auszug aus einem leichten Drama, wie der Edelknabe u. a.

IV. Übersetzungen aus fremden Sprachen. Vielleicht wird man durch nichts so genau mit dem Genius und mit dem Reichtum der Muttersprache bekannt und lernt Gewandtheit und Mannigfaltigkeit im Ausdruck, als durch diese Übung. In älteren Schulen wurden kaum andere deutsche Stilübungen verlangt, und doch haben viele dadurch sehr gut schreiben gelernt. Ist das Stück von einem Meister in der Übersetzungskunst schon bearbeitet, so kann hinterher die Vergleichung damit sehr lehrreich werden. „In beiden Fällen — bemerkte Funk — thut der Jüngling gerade das, was der junge Maler thut, wenn er ein Meisterstück kopiert. Er ist genötigt, die Vollkommenheiten der Originale viel genauer zu studieren, weit tiefer, als beim bloßen Lesen, in ihren Geist sowohl, als in ihre Manier einzudringen. Wofern er nun, wie er soll, auch hierin das Höchste von sich fordert, was ihm möglich ist, und jeden Gedanken mit eben der Richtigkeit und Stärke und in eben dem Glanze oder sanfteren Lichte darzustellen ringt, worin ihm das Urbild aus der fremden Sprache vor dem Geiste schwebt, so wird es ihm auch das wirksamste Mittel, sich seiner eigenen Muttersprache zu bemächtigen und das volle Recht eines Hausherrn über sie zu erhalten.“ — Auch die Übung, einen guten oder minder guten deutschen Aufsatz mit anderen Worten auszudrücken, ohne die Gedanken zu verlassen, kann lehrreich gemacht werden.

V. Geschäftsaufsätze, wie sie häufig im Leben vorkommen: Scheine, Quittungen, Schuldverschreibungen, Empfangsscheine, Zeugnisse, kleine Rechnungen über Einnahme und Ausgabe. Man s. Heinsius, Lehrbuch des deutschen Geschäftsstils. Berlin 1806. — [Herzsprung, Formulare für das Geschäftsleben. Berlin. Petermann, Aufgabenbuch. Dresden. Behl, Materialien 2c. Gotha. Lüben, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen. 6. A. Leipzig. Albrecht, 80 schr. Übungen. Guben 1863. Oswald, Briefe und Geschäftsaufsätze. Worms. Weegmann, Geschäftsaufsätze. 6. A. Biberach 1863. Lutz, Aufgaben 2c. Ansbach. Molitor, Muster zu Geschäftsaufsätzen. Lahr. Möller, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen und Briefen 2c. Langensalza, Beyer & Söhne 5. Aufl. 1883.]

VI. Briefe. S. den folgenden §.

56. Anweisung zum Briefschreiben.

Die allgemeinsten und häufigsten Veranlassungen zum Schreiben giebt die Unterhaltung mit Abwesenden, und wer nie etwas anderes schreibt, schreibt doch von Zeit zu Zeit Briefe. Dies rechtfertigt gleichwohl die Methode nicht, mit dieser Übung die schriftlichen Arbeiten anfangen zu lassen. Kinder fühlen, mit sehr seltener Ausnahme, noch zu wenig das Bedürfnis, und selbst getrennt von denen, die sie lieben, gehen sie schwer an das Geschäft. Sofern der Brief ein Aussprechen von Empfindungen ist, wird er noch schwieriger als mündliche Rede und erscheint ihnen unnatürlich. Sofern er Abwesende mit dem, was fern von ihnen vorgeht, bekannt machen soll, finden sie das Schreiben unnütz, da sie selbst gewöhnlich nur die Gegenwart und die nächste Umgebung interessiert.

Noch am ersten treibt sie zum Schreiben Not, Bedürfnis, Verlangen nach irgend etwas, das vom fremden Willen abhängt. Daher gelingen auch aufgegebene Briefe so selten, und Formulare, die man ihnen als Beispiele giebt, werden höchstens steif und einförmig nachgeahmt.[1]) Gleichwohl dürfen Übungen im Briefschreiben in dem Alter, von welchem man die Fertigkeit darin erwarten kann, nicht vernachlässigt werden, weil sich allerdings auch der Briefstil bilden und verbessern läßt, wenn man teils durch die Wahl der Aufgaben Interesse in das Geschäft legt und Verstand und Phantasie zugleich zu beschäftigen versteht, teils auf die Fehler aufmerksam macht, welche entweder aus unrichtigen Begriffen von dem Zweck eines Briefes, oder aus mangelndem Gefühl des Schicklichen, das in den verschiedenen Verhältnissen liegt, oder aus Vernachlässigung des Üblichen oder Konventionellen entstehen.[2])

Anmerk. 1. Als spezielle Regeln und Ratschläge über die Methode der Anleitung zum Briefschreiben hier nur folgendes:

a) Die ersten Briefe, die man schreiben läßt, werden am zweckmäßigsten Antworten sein. Man diktiert oder liest einen Brief vor. Aus diesem ergiebt sich der Gang der Antwort und er erhält zugleich eine indirekte Anleitung, wie man schreiben muß.

b) Der Lehrer wird anfangs die Situation, worin ein Brief geschrieben werden soll, so genau als möglich zu individualisieren haben, nur muß sie auch der Art sein, daß sich der Lehrling in sie versetzen kann. Die gewöhnlichen Freundschaftsversicherungen, Glückwünsche u. s. w. veranlassen flache und leere Phraseologie und ewige Wiederholungen. Zuweilen ist der Schüler gerade selbst in einer zu diesem Zweck brauchbaren Situation; dann wird man diese vor allen Dingen zu benutzen haben.

c) Eine gut ausgesonnene Erzählung, worin verschiedene Personen als getrennt lebend gedacht werden, kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen geben, die man diese Personen an einander schreiben läßt. In Schulen kann man gleichsam die Rollen unter mehrere verteilen. So läßt sich auch die charakteristische Schreibart herbeiführen; z. B. ein kleines dramatisches Stück kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen liefern. Die Charaktere sind ja darin gegeben.

d) Erst später hat man zu Briefen des Ceremoniels, Geschäftsbriefen und dergl. überzugehen und das Nötigste von den Kurialien beizubringen. Genau muß allerdings auch dies, so wie die äußere Einrichtung gelernt werden; denn man beurteilt den Menschen sehr oft schon nach dem Äußeren seiner Briefe, und es ist kleinliche Thorheit, sich in solchen Dingen über das Übliche hinwegsetzen zu wollen. Auch sind Briefe in der That ein Thermometer des Gefühls für das Schickliche, z. B. in der verschiedenen Behandlung von Personen, denen man Freundschaft, und solchen, denen man Achtung oder Ehrfurcht schuldig ist. Junge Leute, die darauf nicht aufmerksam gemacht sind, pflegen ohne Unterschied alle Menschen, — auch solche, die ihre Väter und Großväter sein könnten, — ihre lieben Freunde, oder sich ihre ergebensten Freunde zu nennen.

e) Regeln des Briefschreibens können ihren Nutzen haben. Gute Muster fleißig lesen bildet noch mehr.

2. Als brauchbare Methodologieen oder als Beispiele für diesen Teil des Unterrichts, wenn anders der Lehrer vergleichen noch nötig hat, verdienen noch am meisten Empfehlung: Moritz, Anleitung zum Briefschreiben, Berl. 1795 und

dessen Allgem. deutscher Briefsteller, 5. Aufl., verb. von Th. Heinsius, Berlin 1805; (Bolte) Berlinischer Briefsteller fürs gemeine Leben, 8. Ausg., 1802; Claudius, allgemeiner Briefsteller, 6. Ausg. 1816; J. D. P. Rumpf, allgem. Briefsteller für die Deutschen, Berlin 1818; Baumgarten's Anweisung zum Briefschreiben, Magdeburg 1801 und Übungsaufgaben und Materialien zu Briefen auf Vorlegeblättern, Magdeburg 1819; Wilmsen, Vorübungen zum Briefschreiben zum Gebrauch der mittleren Schulen, Berlin 1813; Schlez, Briefmuster für das gemeine Leben, Heilbronn 1820; [Campe, Briefsteller, Quedlinburg 1870; Sillib, Knabenbriefe, Gütersloh. Derselbe, Mädchenbriefe, Mannheim. Gärtner, Regel- und Übungsbuch beim Unterricht im Briefschreiben, Weimar 1872; Fischer, kleine Briefschule, 2. Aufl., Langensalza 1867; Lampert, method. Handbuch zur Übung im Brief- und Geschäftsstil, Freiburg, 1869; Winter, der Briefschüler, 4. Aufl., Leipzig 1866; Wübbenhorst, Briefe für Schule und Haus, Oldenburg 1857; Briefe in verschiedenen Handschriften, Lahr 1867; 180 Briefe für Elementarschüler, 7. Aufl. Krefeld 1867 und 1868; Milter, Muster und Aufgaben zu Briefen 2c., Celle 1857; Rammler, Universalbriefsteller, 42. Aufl. von Traut, Leipzig 1871; Schiebe, Auswahl der Handelsbriefe, Leipzig 1871; Stiehler, kleiner Briefsteller, Dresden 1870; Neuester Briefsteller, Dresden 1870; Traut, Briefsteller, Leipzig. Möller, Anleitung. 5. Aufl. 1883. Langensalza, Beyer & Söhne.]

57. Beurteilung und Verbesserung der schriftlichen Arbeiten.

So bildend schon das eigne Arbeiten für junge Leute ist, so wird es dies doch erst in einem weit höhern Grade durch die Beurteilung und Verbesserung von seiten des Lehrers. Überhaupt müßte 1. billig jede aufgegebene Arbeit sorgfältig durchgegangen, die Fehler müßten gezeigt und auch das Gute aufmunternd bemerkbar gemacht werden. Sonst lernt es der Anfänger nicht besser machen; er wird sich sogar vernachlässigen, weil er ja weiß, daß nicht danach gesehen wird. Es sei aber 2. die Beurteilung und Verbesserung a) zwar streng und genau, aber weder durch Verachtung niederschlagend, oder — den Fall eitlen und thörichten Dünkels bei dem Schüler etwa abgerechnet — durch Spott und Satire verwundend; b) sie bestehe weder in allgemeinem Lob oder Tadel („gut, schlecht, schön, gelungen," und wie die seichten Unterschriften sonst lauten), auch nicht in bloßem Berechnen der Fehler, sondern, was das Wichtigste ist, teils im Entwickeln der Gründe, welche oft der Zögling selbst auffinden wird, wenn man ihm nur Winke giebt, teils in wirklicher Anleitung, wie etwas besser gemacht werden könne. Sie nehme c) Rücksicht auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler. Anfangs ist Klarheit des Sinnes und grammatikalische Richtigkeit des Ausdrucks alles, was man fordern muß. Nur stufenweise kann man zu andern Vollkommenheiten einer guten Schreibart übergehen, und bei Gelegenheit der Beurteilungen einzelner Aufsätze zugleich so

manches von den Feinheiten der Sprache, z. B. von der Synonymik, desgleichen von der Theorie des Stils in einzelnen Gattungen, z. B. der Erzählung, Fabel, von dem Unterschiede der Poesie und Prosa, beibringen, auch, wenn man Lehrlinge hat, die dem Studieren gewidmet sind, schon auf dieser Stufe des Unterrichts mit einigen Kunstwörtern, z. B. den Tropen, Figuren u. s. w. bekannt machen und Beispiele dazu suchen lassen. — War 3. die Beurteilung sehr genau, so ist es oft nützlicher, nun noch einmal dieselbe Arbeit verfertigen zu lassen, um zu sehen, wie weit davon Gebrauch gemacht ist, als sogleich zu einer andern fort zu eilen. Es können übrigens 4. die Beurteilungen und Verbesserungen teils mündlich, teils schriftlich durch wirkliches sogenanntes Korrigieren geschehen. Das Letztere wird um so mehr fruchten, wenn man die verbesserte Arbeit noch einmal abschreiben läßt. Nur dann kann man wenigstens bei trägern oder zu flüchtigen Schülern sicher sein, daß sie die Korrekturen gelesen und beachtet haben.

Anmerk. Ein erfahrner Schulmann machte zu diesem Paragraphen folgende Bemerkung:

„Ich halte es für höchst notwendig, bei dem Korrigieren der Aufsätze, wenn dadurch wirklich Nutzen gestiftet werden soll, nicht, wie doch gewöhnlich geschieht, so gar viele Tendenzen zugleich zu nehmen und Sprache, Interpunktion, Stil in allen seinen Beziehungen ꝛc. durch einander zu werfen. Eine solche Korrektur kostet, wenn sie mit gehöriger Genauigkeit gemacht werden soll, stundenlange Mühe und Arbeit, wird oft länger als der Aufsatz selbst und kann in ihrer Art ein Meisterstück sein. Gleichwohl bewirkt sie selten, was sie bewirken soll: denn gewöhnlich wird der Schüler durch eine so angehäufte Kritik — abgeschreckt, sie nur zu lesen, geschweige daß er sie studieren sollte. Die Aufsätze werden also hingelegt, endlich zerrissen; und der Lehrer hat seine schönen Stunden — weggeworfen. — Man müßte also, dünkt mich, die Tendenzen beim Korrigieren mehr vereinzeln. Z. E. „Das Orthographische, das Grammatische, das Ästhetische u. s. w." Nur wären die Fehler nicht umständlich mit der Feder auseinander zu setzen, sondern nur kurz, vielleicht durch bloße auf die verschiedene Klasse derselben sich beziehende Zeichen am Rande anzumerken und die wichtigsten etwa mündlich durchzugehen. Hierauf müßte denn der Schüler den Aufsatz mit Rücksicht auf die gegebene Kritik noch einmal machen. Ja an einem und demselben Aufsatze könnte jetzt die Sprache, dann die Interpunktion, dann wieder der Ausdruck u. s. w. in verschiedenen Intervallen durchgegangen und so ein und eben derselbe Aufsatz von dem Schüler in verschiedenen Rücksichten eben so vielmal von neuem geschrieben werden, bis er endlich vollkommen wäre. Der sonst fleißige Schüler würde dabei nicht ermüden, weil ihm die vereinzelten Korrekturen immer neue Ansichten und neues Interesse geben. Ein solches Korrigieren müßte von außerordentlichem Nutzen sein. In dem Privatunterricht läßt sich so etwas freilich leichter, als in dem öffentlichen bei einer Menge von Schülern ausführen."

Eine scheinbare, aber auch nur scheinbare Kleinigkeit bei der Sache ist die Tinte. Schwarze Tinte, zumal wenn sie mit der Tinte des Aufsatzes ganz gleichfarbig, oder wenn sie sehr bleich ist, erschwert das Erkennen der Korrektur und ermüdet den Lehrling, davon gehörigen Gebrauch zu machen. Daher ist der Gebrauch der roten Tinte, so wie Deutlichkeit der Handschrift und Reinlichkeit dem Korrektor zu empfehlen. Wie kann man von dem im Lesen gelehrter Hände vielleicht noch ungeübten Lehrlinge verlangen, in einem unleser-

lichen Gekritzel Unterricht zu suchen? Auch kann man ihm nicht wohl zumuten, gut und deutlich zu schreiben und sein Buch in Ehren zu halten, wenn man selbst undeutlich hineinschreibt und es durch solche Handschrift, durch Unreinlichkeit ꝛc. ihm selbst verunehrt.

58. Bildung des Stils und Geschmacks durch Lektüre.

Das Lesen korrekter und in ihrer Art und nach ihrem Zweck musterhafter Schriften hat wenigstens eben so viel Anteil an der Bildung des Stils und späterhin des richtigen Geschmacks, sowohl im mündlichen als schriftlichen Ausdruck, als die Regel, sobald nur stets eigne Übung, die allein die Fertigkeit geben kann, hinzukommt. Der Lehrer aber halte hierbei 1. auf strenge Auswahl, ohne welche gerade die, welche am meisten lesen, nie zu einer eignen Geschmacksfestigkeit gelangen; 2. auf Lesen mit Verstand, d. i. mit Beachtung des Inhalts und Vortrags, und — damit die Schüler auf beides achten lernen — 3. auf gemeinschaftliches von ihm mit lehrreichen Bemerkungen über Sinn und Sprache unterbrochenes Lesen. Auch finde 4. in der Folge der Schriften, womit man junge Leute bekannt macht, ein gewisser Plan statt, und man verhüte, wenn man es anders vermag, daß sie nicht zu früh selbst das in die Hände nehmen, was zwar klassisch ist, aber noch über ihre Sphäre hinausgeht, und dessen Genuß ihnen gleichsam aufgespart werden muß, so wenig als das, was durch seine Originalität merkwürdig sein mag, aber sich deshalb noch nicht zur Nachahmung eignet.[1]) Um aber 5. das Gelesene noch tiefer einzuprägen, gewöhne man teils frühzeitig an das Abschreiben vorzüglicher Stellen, an Auszüge, an Nachahmungen[2]); teils lasse man sehr viel, aber wo möglich immer nur das, was in seiner Art entschieden vortrefflich ist, ins Gedächtnis fassen, wodurch ein großer Sprachschatz gewonnen und der eigne Gebrauch der Sprache in den verschiedensten Gattungen des Stils so sehr befördert wird. Nur muß dahin gesehen werden, daß der gute Stil nicht in lauter Reminiscenzen aus dem Gelesenen gesetzt werde und die Eigentümlichkeit verloren gehe. Übrigens mag man auch 6. zuweilen an Proben einer geschmacklosen und fehlerhaften Schreibart, der gleichwohl die Mode oft huldigt, die Eigenschaften einer echt klassischen noch anschaulicher durch den Kontrast machen.

Anm. 1. Über das, was hinsichts der Folge der Schriften, welche zur Bildung des Stils von dem ersten Anfange bis zur höchsten Kultur jungen Lesern zu empfehlen ist, sollen weiter unten Kap. 8. noch weitere Winke gegeben werden, die auch hier schon vorläufig nachzusehen sind.

Ein großer, aber sehr gewöhnlicher Fehler junger Lehrer in Schulen und Privaterziehungen ist offenbar die unüberlegte Mitteilung alles dessen, was ihnen selbst in ihrer Lektüre gefällt, an ihre Schüler, ohne alle Rücksicht auf Alter, Fähigkeit, Empfänglichkeit. Sie tragen ihre Einsichten, Empfindungen und ihren Geschmack auf die über, die oft kaum halb so alt sind. Dies hat in dem lese-

süchtigen Zeitalter nicht nur eine unglückliche Frühreife herbeigeführt (s. 1. Teil § 64.), sondern selbst auf ästhetische Bildung einen sehr nachteiligen Einfluß gehabt. Hat man doch von Beispielen gehört, daß sogar in mittleren Bürger- und Töchterschulen Schiller'sche Dramen, Jean Paul'sche Schriften, Goethische Balladen und was nicht alles, vorgelesen und stellenweise memoriert sind.

Über Auswahl und Methode bei dem Lesen finden sich übrigens schon treffliche Winke in Senec. Epp. II, 45. 88 und de Tranquillit. IX. 4. vergl. Plin. Epp. II, 5.

2. Nachbildung klassischer Aufsätze wird allgemein in den Gelehrtenschulen für ein Bildungsmittel des eignen Stils gehalten. So lernten z. B. manche ganz ciceronianisch schreiben. Warum sollte es nicht auch der Fall in der Muttersprache sein? Ich nahm, sagt Franklin in seiner Jugendgeschichte S. 38., einen Aufsatz aus klassischen Schriften einer Nation, z. B. aus dem Zuschauer, brachte den Inhalt jeder Periode in einen kurzen Auszug und legte dann alles auf ein paar Tage beiseite. Hierauf versuchte ich es, ohne das Buch zu öffnen den ganzen Aufsatz wieder herzustellen und jeden Gedanken, so wie er im Buche stand, in seiner ganzen Fülle einzukleiden, indem ich mich der Worte bediente, die sich nun meinem Geiste darboten. Dann verglich ich meine Arbeit mit dem Original und verbesserte die bemerkten Fehler.

Als litterarische Hilfsmittel bei dem deutschen Sprachunterricht sind zu bemerken:

1. Die allgemeineren zur Kenntnis des deutschen Sprachreichtums und der Sprachregeln. Also:

1. Wörterbücher. Außer den älteren noch immer sehr schätzbaren Vorarbeiten von H. C. Frisch und Fulda, J. C. Adelung, Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuches der hochdeutschen Mundart, n. Aufl. 4 Bde., 4., Leipzig 1793—1801 und der Auszug daraus von dem Verfasser, 4 Teile, 8., Leipzig 1793—1802. Voigtel, Versuch eines hochdeutschen Handwörterbuchs 2c., 3 Teile, Halle 1793—1795. (Größtenteils Auszug aus Adelung). Moritz, grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 1. Teil (der 2. u. 3. Teil fortgesetzt von Stutz, Stenzel und Vollbeding), Berlin 1793—1799 und J. H. Campe, Wörterbuch der deutschen Sprache, Braunschw. 1807—1812. (5 Teile.) Radlof's Trefflichkeiten der süddeutschen Mundarten zur Verschönerung und Berichtigung der Schriftsprache, München 1811. [Grimm, Jakob und Wilhelm Grimm, deutsches Wörterbuch, fortgesetzt von Hildebrand und Weigand, Leipzig. Sanders, Wörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig 1859—1865. Weber, Handwörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig 1869. 10. Aufl. Weigand, Wörterbuch, Gießen. Wander, deutsches Sprichwörter-Lexikon, Leipzig 1871. Wurm, Wörterbuch der deutschen Sprache, Freiburg 1859. Böhtlingk und Roth, Sanskrit-Wörterbuch, Leipzig 1871. Fick, Vergl. Wörterbuch der indogerm. Sprachen. Lexer, Mittelhochd. Handwörterbuch, Leipzig 1871. Müller

und Zarncke, Mittelhochd. Wörterbuch, Leipzig 1867. Mann, Fr., Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 1883.]

2. Sammlungen von Synonymen oder sinnverwandten Wörtern: Stosch, Versuch in Bestimmung gleichbedeutender Wörter, 4 Tle., Frankfurt 1770—1775, mit den Nachlesen von Heynatz, Eberhardt, Löwe, Heinsius und Jahn. J. A. Eberhardt's Versuch einer allgem. Synonymik oder Wörterbuch der sinnverwandten Wörter, 6 Tle., Halle 1795—1800, aus welchem der Verf. selbst in seinem synonym. Handwörterbuche der deutschen Sprache, N. Aufl., Halle 1806 einen Auszug besorgt hat. Einen Nachtrag zu dem größern Werke liefert J. G. E. Maaß. Man sehe auch: F. Delbrück, deutsche sinnverwandte Wörter, vergl. in Hinsicht auf Sprache, Psychologie u. Moral. 1. Samml., Leipzig 1796. [Hoffmann, volkstüml. Wörterbuch d. d. Synonymen, Leipzig 1859. Weigand, Wörterbuch d. d. Synonymen., 2. Aufl., Mainz 1852. Wenig, Handwörterbuch d. d. Sprache &c., Köln 1860.]

3. Sprachlehren, aus deren großer Anzahl wir ausheben:

a) Für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen K. Hahn's gemeinnützige und wohlfeile deutsche Sprachlehre, 2. Ausg. Berlin 1806. Hinrichsen's Versuch eines sokrat. Unterr. in der deutschen Sprachlehre und im schriftl. Gedankenausdruck. Zunächst zu einem prakt. Handbuche für Lehrer bestimmt. 2 Tle. Schleswig 1801—1802; und dessen method. Lehrbuch z. Unterricht in d. deutschen Sprachlehre, ebendas. 1805. Bauer's kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache, besonders in Volksschulen, Potsdam 1813. K. H. Krause, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen, 4 Tle., Halle 1822, nebst desselben methodisches Handbuch der deutschen Sprache zur Erläuterung des Lehrbuchs, 3 Teile, 1822. — [Der neueren Sprachlehren für die Volksschule ist Legion. Die bekanntesten sind von Heyse, Diesterweg, Dietlein, Franke, Herder, Holtsch, Kehr, Kehrein, Kellner, Lüben, Nonnig, *Otto, Postel, Rieke, Schierhorn, Schmidt, Schulz, *Stoy, Teubeloff, Wetzel u. a.]

b) Für Lehrer in Gymnasien, Realschulen und Seminarien: Adelung's deutsche Sprachlehre, 5. Aufl., Berlin 1806, und dessen Lehrgebäude der deutschen Sprachl., 2 Tle., Leipzig 1817 ff. Roth's systemat. deutsche Sprachlehre &c., Gießen 1799. Th. Heinsius Teut oder vollständ. Lehrbuch des gesamten deutschen Sprachunterrichts, N. Aufl. 1—5. Tl., Berlin 1808—1814. W. Kühn theoret. prakt. Handbuch der deutschen Sprache mit Aufgaben zur häuslichen Beschäftigung, Züllichau 1810. G. Reinbeck's neue deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der deutschen Schulen, Stuttgart 1812. J. C. A. Heyse theoret. prakt. deutsche Grammatik, Hannover 1822. Hiermit würden, außer den zerstreuten Sprachbemerkungen von Klopstock, Ramler, Richter, Rüdiger. Campe, Voß, Kolbe &c., Seidenstückler's Bemerkungen über die deutsche Sprache, besonders der 1. und 2. Teil, Helmstädt zu vergleichen sein. [Ferner: Heyse, Theoret. prakt. deutsche Schulgrammatik, Hannover 1854. Becker, Handbuch d. deutschen Sprache, neu bearbeitet von T. Becker, Prag 1870. Ders. Ausführl. deutsche Grammatik, 3. Abteil., Frankfurt 1842. Bauer, Grundzüge der

neuhochd. Grammatik, Nördlingen. Engelien, Leitfaden für d. Sprachunterr., Berlin. Grimm, deutsche Grammatik, Berlin. Koch, deutsche Grammatik, 5. Aufl., Jena. Lattmann, Grundzüge d. deutsch. Gr., 2. Aufl., Göttingen 1869. Schleicher, die deutsche Sprache, 2. Aufl., Stuttgart 1869. (Ders., Compendium der vergl. Grammatik der indog. Sprachen, Weimar.) Willmann's, deutsche Gr., 2. Aufl., Berlin 1878. Gelbe, deutsche Sprachlehre, Dresden, u. a.]

II. Theoretische Anleitungen zum deutschen Sprachunterricht und praktische Darstellungen der Methodik der Stilübungen — findet man in Resewitz, Gedanken, Wünschen rc., Teil 3 St. 3 u. 4 und Teil 4 St. 1, in Fr. Gedicke's gesammelte Schulschriften, 2 Bde. und in mehreren hierher gehörigen Lehr- und Handbüchern. Unter diesen sind für Lehrer, außer den schon angeführten Schriften von Wilmsen, empfehlenswert: Dolz, prakt. Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen, 3. verb. Aufl., Leipzig 1807. Villaume, Methode, junge Leute zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu bilden, N. Aufl., Hamburg 1804. Etzler's Lehrbuch für die deutschen Stunden, 2. Aufl., Breslau 1806. Heynatz Handbuch zu richtiger Verfertigung und Beurteilung aller Arten von schriftlichen Aufsätzen, 6. Aufl., Berlin 1800. J. Ch. L. Schaaf's Methodik der deutschen Stilübungen für Lehrer an Gymnasien, Magdburg 1812. C. F. Falkmann Methodik der deutschen Stilübungen, Hannover 1823. Desselben Hilfsbuch der deutschen Stilübungen für die mittleren und höhern Klassen bei dem öffentlichen und beim Privatunterrichte, ebend. 1822. [Aus der großen Zahl der neueren Anleitungen heben wir hervor: Jütting, Übungsbuch, Aurich. Schierhorn, d. d. Unterricht, Brandenburg. Wendt, 300 Aufgaben für den Unterricht in der d. Sprache u. Aufsatzlehre, Celle. Engelien, Sammlung v. Musteraufsätzen, 2. Aufl., Berlin. Fischer, Aufsatzlehre für Volksschulen, Langensalza. Haesters u. Huffschmidt, die Stilübungen in der Volksschule, Essen. Herzog, meth. prakt. Anleitungen zu d. Stilübungen, Aarau, 2. Aufl., 1868. Kehr, Materialien rc., Gotha. Meißer, d. d. Aufsatz, Chur. Riegel, des Volksschülers Sprach- u. Aufsatzunterr., Heidelberg. Petermann, Aufgabenbuch, Dresden. Schlimpert, prakt. Aufgabenbüchlein, Meißen. Beck, Lehrbuch des Prosastiles, München. Becker, der deutsche Stil, Prag. Braubach, neue prakt. Stillehre, Neuwied. Götzinger, Stilschule, Schaffhausen. Herzog, Stoff zu Stil-Übungen. Kehrein, Entw. z. d. Aufsätzen, 6. Aufl., Paderborn 1870. Kriebitzsch, Siebensachen, Berlin 1867. Schubert, Stoffe zu d. Aufsätzen, Wien 1868. Benn, deutsche Aufsätze, Düsseldorf 1869. Stolse, system. geordn. d. Stilübungen, Schwerin 1863. Wyß, Leitfaden der Stilistik, Graz 1870. Hopf, Hilfsbuch zu d. Stilübungen, Nürnberg 1860. Rickert u. Wagner, die Lehre vom d. Stil, Darmstadt 1869. Widmann, der schriftl. Gedankenausdruck, Leipzig 1867 u. a. Steinbrück, Deutsche Aufsätze, Langensalza. Mann, der deutsche Auff. in der Volksschule, Langensalza, Beyer, u. a.]

III. Ideeen und Beispiele von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen liefern außer Wilmsen's Übungsblättern und Vollbeding's prakt. Lehrbuche Baumgarten's Vorübungen zu schriftl. Aufsätzen und Aufgaben zu Stilübungen

auf Vorlegeblättern, Leipzig 1807. J. G. Pfannenberg's Magazin von Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen. Zum Gebrauch für Lehrer in den mittleren Klassen und zum Privatunterricht, Leipzig 1808.

[Tschache, Themata zu d. Auss., Breslau. Benn, deutsche Auss., Düsseldorf. Weyh, Stoff- und Mustersammlung, Augsburg. Wisseler, Sammlung vollst. Entwürfe, Soest. Schubert, Stoffe z. d. A., Wien 1868. Möbus, Stoffe zu d. Stilüb., Berlin 1865. Krüger, 200 Aufsatzentw., Brandenburg. Kellner, Materialien, Altenburg. Emsmann, Repertorium der Them. z. d. A., Leipzig 1869. Brossmann, Aufgaben u. Entw., Langensalza. Brandes, 707 Themata, Detmold. Beck, Materialien, München. *Cholevius, Dispositionen ꝛc. Leipzig u. a.]

Die Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache auf der dritten Stufe, wo noch höhere Vollkommenheit und eigentlich ästhetische, rhetorische, wohl selbst poetische Bildung das Ziel ist, wird in dem 8. Kapitel, nebst der dazu gehörigen Litteratur, fortgesetzt werden.

[Hier seien noch einige Werke über die Methodik des deutschen Sprachunterrichtes an unsern Schulen hinzugefügt: Berthelt, prakt. Anweisung z d. Sprachunterr., Leipzig 1869. *Hildebrand, vom d. Sprachunterr. in d. Schule, Leipzig 1867. Kehr u. Schlimbach, der d. Sprachunterr. im 1. Schuljahr, Gotha. *Stoy, d. d. Sprachunt. in den ersten 6 Schuljahren, Wien. Lüben, Grundsätze u. Lehrgänge für den Sprach- u. Leseunt., Leipzig 1868. Richter, Ziel, Umfang u. Form des Unt. in der d. Gr., Leipzig 1866. Schwab, d. d. Sprachunt. in den obersten Gymnasialkl., Olmütz 1867. *Otto, Thesen über die schulmäß. Gestaltung u. Behandl. des d. Sprachunt., Dresden. Ders., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage u. Mittelpunkt eines bildenden Unt. in der Muttersprache zu behandeln, 7. Aufl., 1853. Vogel, Methodik des ges. d. Unterrichts in der Volksschule, Gütersloh 1874. Kellner, prakt. Lehrgang f. d. Sprachunterr., 3. Teil, Altenburg. Krause, der Sprachunt. in der Volksschule, Köthen 1875. *Otto, Lehrgang für den Muttersprachunt. in der Mittelkl. einer Bürgerschule, Erfurt u. Leipzig 1854. Kehr, theor.-prakt. Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 6. Aufl., Gotha 1871. Mager, deutsches Sprachbuch, 2 Bde., Stuttgart 1863. *Eberhardt, die Poesie in der Volksschule, Langensalza 1883. Rade, die psycholog. Grundzüge des Unt. in der Muttersprache, Zschopau 1880. Kriebitzsch u. Engelien, der deutsche Unterricht, III. Bd. der Geschichte der Methodik von Kehr. Gotha. Wangemann, Hilfsbuch für den ersten Sprach-, Schreib- u. Leseunt. Leipzig, 1877. Dörpfeld, die Hauptfehler des bish. Sprachunt. Ev. Schulbl. 1872. Rein, Pickel, Scheller, das vierte Schuljahr, S. 97, Dresden 1881.

Drittes Kapitel.

Vom Unterricht im Zeichnen, Schreiben und dem Gesang.

59. Vorübungen.

Zeichnen, Schreiben und Singen sind zum Teil bloß mechanische Fertigkeiten, denen jedoch etwas Höheres im Ursprung und

Zweck zum Grunde liegt, daher sie nur zum Vernunftwesen erlernt und zu einer höheren Vollkommenheit ausgebildet und zu Künsten erhoben werden können. Sowohl in dieser Hinsicht, als weil sie sämtlich zu den früheren und allgemeineren Teilen des Elementarunterrichts gehören, sind sie hier zusammengestellt. Zeichnen und Schreiben sind in ihren ersten Anfängen völlig gleichartige Thätigkeiten; das Zeichnen ist entschieden älter als das letztere; in seinen Produktionen reich wie die Natur, sogar noch reicher durch die Phantasie; das Schreiben beschränkt auf den engeren Kreis gleicher und immer wiederkehrender Formen, stets nur höheren Zwecken dienstbar, aber, gleich der Sprache, unendlich reicher in seinen Wirkungen. Denn fest hält es das flüchtige Wort und pflanzt das längst verhallte durch Jahrtausende fort. Mag die Fertigkeit in dem einen und dem andern denen, welche die niedrigen Geschäfte des Lebens allein zu besorgen haben, entbehrlich sein: die Vorübungen sollten wenigstens in keiner elementarischen Bildungsanstalt fehlen. Eben dies gilt vom Gesang. Ist er entbehrlich für das bürgerliche Leben, so hängt er desto mehr mit der Erhöhung des Gefühls und einem veredelten Lebensgenuß zusammen.

60. Unterricht im Zeichnen.

Von Punkten, geraden und krummen Linien und den unzähligen Arten ihrer Verbindungen geht alles Zeichnen aus; auf Sicherheit und Fertigkeit im Darstellen angeschauter oder in der Phantasie vorhandener Formen beruht die Kunst in ihrem Anfange wie in ihrer höchsten Vollendung. Die mechanische Fertigkeit ist fast allen Lehrlingen erreichbar, das Geistige der Kunst hängt, größtenteils wenigstens, vom Talent ab. Der erste Unterricht legt es auf die Entwickelung der dazu vorhandenen Kraft an. Er verbindet daher gleich anfangs die mechanischen Übungen in den Zeichnungen der Linien, der einfachsten Figuren, dem Nachahmen der vorgezeichneten Formen mit der Übung des Augenmaßes, mit der Aufregung der Phantasie zum Selbsterfinden mannigfaltiger Gestaltungen, mit der Gewöhnung auf Ebenmaß und Schönheit zu achten. Eine feste Regel des Stufengangs von dem elementarischen Zeichenunterricht zu dem höheren bis zur Malerei läßt sich schwerlich finden, wiewohl der Geist der neuesten Lehrkunst, die alles in stehende Formen zwingen möchte, auch dies versucht hat. Die Beispiele der größten Meister der Kunst, die teils über den Gang des Unterrichts unter sich nicht ganz einverstanden, teils auf den verschiedensten Wegen auf die Höhe gekommen sind, auf welcher wir sie erblicken, beweisen hinlänglich, daß auch hier ein Gesetz der Freiheit walte, und daß die Kunst ihre Lehrlinge so wenig eigensinnig beschränken müsse, als es die Natur thut.

Anmerkung. Durch das Vorstehende soll keineswegs der Wert der Übungen, welche man in neueren Zeiten unter dem Namen der Formen- und Maß-

lehre begriffen hat, bestritten oder herabgesetzt werden. Ohnehin ist ja das Auffassen, Vergleichen und Messen der Formen, der Unterricht im Bilden und Zusammensetzen derselben, schon als Grundlage der Geometrie, des Zeichnens und selbst der Kalligraphie höchst empfehlenswert.

61. Allgemeine Bemerkungen über die Methodik des Zeichenunterrichts.

Eine spezielle Anweisung zum Zeichenunterricht liegt außer dem Plan dieser Schrift. Nur folgendes im allgemeinen zu bemerken, dürfte für solche Lehrer nicht überflüssig sein, die mehr guten Willen als Kenntnis haben, und denen kein Meister zur Hand ist, oder die, vielleicht selbst aller eignen Fertigkeit ermangelnd, doch auch hierin, besonders in der Privaterziehung, nützlich werden möchten. Wie aller Unterricht ernst und planmäßig sein soll, so sei auch dieser nicht ein bloßes Spiel, wobei es nur auf Zeitverkürzung oder Befriedigung der kindischen Einfälle der Schüler und Schülerinnen abgesehen ist, sondern etwas Methodisches, wobei irgend ein bestimmter, regelmäßig fortschreitender Gang befolgt wird.[1]) Besonders wird dadurch ein rechtes Fundament gelegt, wenn man vor allem auf Richtigkeit, Genauigkeit, auf Sicherheit und Fertigkeit der Hand in der Führung des Zeicheninstruments (anfangs am besten der schwarzen Kreide, des Rotsteins, dann des Bleistifts) und auf die Richtigkeit und Schärfe des Augenmaßes sieht. In der Wahl dessen, was man zeichnen läßt, und womit man nach den ersten Vorübungen am meisten beschäftigt, nehme man auf Geschlecht, Bestimmung, auf Anlage und Talent der Lehrlinge Rücksicht, da nur wenige in der Lage sind, gleichsam die ganze Schule mit ihnen durchzumachen; da einige mehr für praktische Zwecke (Gewerbe aller Art), andere mehr für Aufstellen von Naturgegenständen (Blumen, Tiere, Gegenden, Landschaften), andere mehr für das Architektonische gebildet werden sollen. — Muß gleich der Lehrer zuweilen nachhelfen und durch den Anteil, den er an der Arbeit nimmt, auch die Handgriffe lehren: so sollte doch auch hier der Schüler mehr seine Fehler selbst finden, selbst verbessern, damie man aus der Vergleichung seiner früheren mit seinen späteren Arbeiten abnehmen könne, ob er wirklich weiter kommt. Hiernach muß es sich dann auch bestimmen, welche Objekte man nicht nur in den Musterzeichnungen, sondern auch bei dem Zeichnen nach der Natur zu wählen habe, welches letztere am geschicktesten ist, das Auge und die Hand zu üben und die freie Thätigkeit des innern Sinnes anzuregen. Zu gefällige Lehrer machen träge Schüler, und man bekommt oft mehr Probearbeiten des Lehrers als die ihrigen. Die Hauptsache ist die eigene Geschicklichkeit des Lehrers. Es kann zwar auch der, welcher Sinn und Liebe für die Sache und ernsten Willen hat, seine eigne Versäumnis nachholen, wenn er, von den Elementen anfangend, mit seinen Zöglingen zugleich arbeitet.[2]) Giebt es indes Gelegenheit, daß sie von einem erfahrenen Meister unterrichtet werden

können, so suche er zu bewirken, daß sie diesem so früh als möglich übergeben werden, indem, wenn man dies zu lange hinausschiebt, auch der Geschickteste die Verwöhnung in den Pfuschereien der ersten Jahre schwerlich unschädlich machen kann.

Anmerk. 1. Fast in allen, selbst mittelmäßigen Schulen, sowie in Privaterziehungen, wird jetzt im Zeichnen unterrichtet, und doch — nur wenig damit bewirkt! Dies liegt offenbar in der Verkehrtheit und Ungründlichkeit des Unterrichts. Ohne die Elementarübungen in geraden und krummen Linien, in Zeichnung der einfachsten mathematischen oder andren Figuren so lange fortgesetzt zu haben, bis die Hand Sicherheit bekommen hat, geht man, weil es die Lehrlinge wünschen, viel zu früh zu dem Zusammengesetzten fort; legt ihnen ohne alle Auswahl die verschiedenartigsten Modelle, bald Blumen, bald Landschaften, bald menschliche Glieder vor, läßt sie heute mit dem Bleistift, morgen mit Pinsel und Farbe sich beschäftigen und illuminieren, alles, wie es ihnen einfällt. So bleiben denn auch die, denen es nicht an Talent fehlt, Stümper ihr Leben lang, und der ganze Unterricht ist höchstens ein unschuldiges Spielwerk gewesen. Allerdings darf die Geduld des Schülers nicht zu lange durch bloße Striche und Linien auf die Probe gesetzt werden. Die einfachen Umrisse der Teile des menschlichen Körpers in mehr als gewöhnlicher Größe haben schon mehr Reiz, machen zugleich die Hand fester und üben das Auge mannigfaltiger.

2. Wer sich nicht eigentlich zum Zeichenlehrer gebildet hat, thut am besten, bei der Leitung dieses Unterrichts und selbst bei der freien Beschäftigung der Kinder mit Zeichnen irgend einer gründlichen Anweisung, deren wir so viele haben, zu folgen, und darnach Schritt vor Schritt die Übungen vornehmen zu lassen. Der Erfolg wird auf jeden Fall glücklicher sein, als wenn nichts als Willkür waltet.

In früheren Zeiten verdienten zu den besten Anweisungen gezählt zu werden: G. M. Kraus, ABC des Zeichnens, mit 10 Kupfern, Weimar 1803. Dessen Übungen für den Zeichenschüler, als Fortsetzung des ABC des Zeichnens, 2 Hefte Weimar 1799. J. G. Meil, Unterricht im Zeichnen für Kinder, mit 27 Kupfern, 2 Teile, Berlin 1789. J. S. Richter, Unterweisung für Anfänger im Zeichnen, Leipzig 1791. Unterhaltungen für Anfänger in der Zeichenkunst, 24 Hefte, Dresden 1783—96 ff. Neue sind: J. C. Ausfeld, Basis des Ganzen der Zeichenkunst, Leipzig 1822, 1823, 1. u. 2. Abteil. mit 38 Platten, Fol. Desgleichen, C. H. Grünler, Vorzeichnungen in 60 Blättern, Leipzig 1822. V. H. Schnorr, Unterricht in der Zeichenkunst. Nebst Darstellung der besten Muster alter und neuer Zeit, mit 61 Kupfertafeln, Fol., Leipzig 1810, nebst den Anleitungen von Fricke, Nette, Frosch und Roßmäßler. [Tappe, Allg. erste Übungen im freien Zeichnen, Duisburg 1805. Derselbe, Anfangsgründe des Zeichnens, Hamburg 1810. P. Schmidt, Anleitung zur Zeichenkunst und das Naturzeichnen, Berlin 1814—15. Ramsauer, Zeichenlehre, Stuttgart und Tübingen 1821. Franke, Method. Anleitung für den Unterr. im Zeichnen, Berlin 1833.

Hippius, Versuch des pädagog. Verhaltens angeh. Zeichenlehrer in Grundsätze zu fassen, Leipzig 1846. *Otto, Pädagog. Zeichenlehre, Erfurt 1837. 2. A. herausgegeben von Dr. Rein, Weimar 1873, s. daselbst ausführliche Litteraturberichte. Troschel, Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts, Berlin seit 1865. Weishaupt, Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts, Weimar 1867. Domschke, Wegweiser für den Zeichenunterr., Berlin 1869. Weishaupt, System u. neuere Gestaltung des Zeichenunterr., Weimar 1873. *Dr. Stuhlmann, der Zeichenunterr. in der Volks- u. Mittelschule, 5. Abteil., Hamburg 1875. *Bauer, das Zeichnen der Volks- und Bürgerschule, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. *Flinzer, Handbuch des Zeichenunterr., Leipzig und Bielefeld u. a. Beyer's Vorlegeblätter für den Zeichenunterricht in Volks-, Mittel- u. Fortbildungsschulen, Asmus, Plastische Zeichenvorlagen, Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.]

Will man von den einfachsten mathematischen Elementarzeichnungen ausgehen, so geben dazu eine sehr zweckmäßige Anleitung: Tappe's erste Übungen zum mathematischen Zeichnen, Duisburg 1806. — Die Ideeen der Pestalozzichen streng successiv fortschreitenden Methode haben auch auf diesen Unterricht übertragen: Rockstroh in den Vorlegeblättern für die ersten Übungen im Zeichnen, Berlin 1806. Ladomus, Zeichnungslehre, Leipzig 1805. [Fürstenberg, Stoff- und Lehrgang für den ersten Unterricht im Linearz., München 1856. Weishaupt, Elementarunterr. im Linearz., München 1856. Delabar, Anleit. zum Linearz., Freiburg 1870—71, 3 Teile. Dr. W. Vogel, die Elemente des geometr. Zeichnens, Stuttgart. Dr. Rein, Geschichte der Methodik des Zeichenunterrichts in Kehr's Geschichte der Methodik, Gotha. Derselbe, Aufsätze über Zeichenunterr. in den Mann'schen Blättern, im Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik, in den Kehr'schen Blättern, den pädagog. Studien (Heft 19) &c.]

62. Unterricht im Schreiben.

Nicht nur leserlich, folglich deutlich, sondern zugleich gefällig für das Auge die Schriftzüge darstellen, oder schön (kalligraphisch) schreiben zu lernen, ist auf jeder Stufe der Jugendbildung erreichbar und wünschenswert. Nicht bloß als eine Zierde, selbst als eine Pflicht, die man andern schuldig sei, sollte es bei jedem Unterricht und in den Schulen aller Art vorgestellt, die Übung darin auch weiter länger fortgesetzt werden, als gewöhnlich geschieht. Der Grund, daß dieser Unterricht nur wenige dahin führt, wohin es sich, bei der Leichtigkeit der Schreibkunst, in Vergleich mit so vielem andern, was erlernt wird, mit allen bringen ließe, liegt unstreitig bald in dem zu häufigen Wechsel der Schreiblehrer, bald in der fehlerhaften oder ganz vernachlässigten Methode. So sehr unsere Schreiblektionen an manchem nützlichen Material der Vorschriften gegen die frühere Zeit gewonnen haben mögen, so würde doch für den nächsten Zweck derselben, welcher hier immer die Fertigkeit im Mechanischen bleibt, durch mehr Einheit und Gleichförmigkeit der Grundsätze über das Formale, weit mehr gewonnen werden.

Anmerk. 1. Weit mehr, als in den meisten, besonders Gelehrtenschulen geschieht, sollte man darauf halten, daß teils ein recht fester Grund gelegt würde, teils alles, was Schüler dem Lehrer abzuliefern haben, sich eben so sehr durch Reinlichkeit, Deutlichkeit und gefällige Form der Handschrift, als durch Inhalt empfehlen müßte. Wie sehr diese Strenge und der in Schulen herrschende Geschmack, das Schönschreiben fast zur Nationaltugend machen könne, beweiset das Beispiel der Engländer. Wenn man Kinder aus den unteren Ständen im Schreiben unterrichtet, mag man immerhin auch die gewöhnlichen Motive, „wie empfehlend eine gute Hand sei, wie mancher sein Fortkommen dadurch gefunden, sein Glück, dadurch gemacht u. s. w." gebrauchen. Aber bei solchen, die zu den mittleren und höheren Ständen, namentlich zu den Studierenden gehören, (von welchen schlechte Hände sogar den Namen gelehrter Hände bekommen haben), mache man zugleich aufmerksam, „wie viel Mißverstand, Zeitverlust, Verdruß und Ärger jeder, der sich im deutlichen und guten Schreiben vernachlässigt habe, sich selbst und andern verursache; man erwähne des Unmuts derer, die genötigt sind, schlechte Hände zu lesen, zu kopieren, der Seufzer der Kopisten und Setzer über die unleserlichen Handschriften, und wie ihnen dadurch indirekt ihr wohlverdienter Lohn verkümmert oder verkürzt werde; der zu späten Reue derer, die in der Jugend versäumt sind, oder sich selbst versäumt haben;" man setze Preise auf die besten Handschriften in der Schule u. s. w.; behandle mit einem Worte die Sache mit weit mehr Wichtigkeit als gewöhnlich geschieht; gehe aber auch, wenn man es noch selbst vermag, der Jugend mit gutem Beispiel voran.

2. Eignes Vorschreiben eines geschickten Schreiblehrers, zumal bei den ersten Übungen, ist unstreitig allen kalligraphischen Vorlegeblättern weit vorzuziehen, so wie Korrektur des Geschriebenen von dem Meister, Leiten und Führen der Hand und Vormachen dessen, was nachgemacht werden soll, bildender ist, als alle kalligraphische Regeln. Nur dann, wenn der Lehrer selbst ein mittelmäßiger oder schlechter Schreiber ist, ist's besser, sogleich nach den besten vorhandenen Mustern die Hand zu bilden, dabei aber auch ohne Wechsel, durch alle Stufen des Unterrichts, zu beharren. Daher sollten Hauslehrer nur bei den Vorschriften bleiben, die der Vorgänger gewählt hat, wenn sie nicht ganz fehlerhaft sind, um die Kinder nicht irre zu machen.

63. Kalligraphische Methoden.

Das deutsche sowohl als das lateinische Alphabet hat seine bestimmten Formen, die zwar mancher Modifikationen fähig sind, aber doch immer auf eine Grundform zurückgebracht werden können. Die Vorübung zum Schreiben ist die Gewöhnung der Hand zu festen Strichen, geraden und gebogenen, stärkeren und schwächeren Linien, und die Übung des Augenmaßes in dem Auffassen der Verhältnisse der Höhe und Breite. Das Schreibmaterial ist hierbei nichts weniger als gleichgültig. Die lateinischen Buchstaben eignen sich, um zugleich Gewandtheit und Ebenmaß zu gewinnen, zu den anfänglichen Versuchen mehr als die deutschen,

die ja selbst nur von jenen abstammen.[1]) Die Hauptsache aber ist, was man am meisten scheut und, schwachnachgiebig gegen die Kinder, ihnen viel zu oft erläßt, — unermüdete Wiederholung der Grundlinien bis zu der allervollendetsten Fertigkeit, Regelmäßigkeit und Schönheit, ehe man sie zu Buchstaben und Silben übergehen läßt.[2]) Sind die Grundlinien zur Fertigkeit gebracht, dann trete die zu streng einengende Form zurück, und es werde in der Verbindung der Buchstaben zu Silben und Wörtern einer an freie Züge gewöhnten Hand auch etwas selbst überlassen, woraus die eigenen Hände entstehen, welche, wenn nur Regel in ihnen ist, immer besser als die steife Nachahmung gefallen. Die meiste Zeit werde der Kurrentschrift gewidmet. Die Kanzlei- und Frakturschrift ist den meisten entbehrlich und die darauf gewandte Zeit für sie verloren. Die Korrektur des Geschriebenen werde nie versäumt. Sie beruhe aber, ohne daß man sich gerade in ermüdende Demonstrationen verliert, auf den Grundsätzen der Elementarform. Das Geschwindschreiben liegt außer den Grenzen des kalligraphischen Unterrichts und wird gewöhnlich viel zu früh von Lehrern anderer Lektionen verlangt. Übrigens sei man nicht ganz gleichgültig gegen den Inhalt der vorgelegten Blätter. Da sich ohne Nachteil des Hauptzwecks mancher gute Nebenzweck durch das Gewähltere erreichen läßt — warum dies geringschätzen?

Anmerk. 1. Was man neuerlich auch als neue Methode angekündigt hat, war längst die Lehrweise gründlicher Schreibmeister. Sie drangen auf Vorübungen durch die Sicherheit in Zeichnung senkrechter, wagerechter, schräger Linien, Ovale und Zirkel und bedienen sich namentlich des Quadrats zur Ausmessung und Demonstration.

Unter den neueren Methodikern hat wohl Olivier im ersten Schreibunterricht die Gründlichkeit mit der Schönheit und dem Geschmack am glücklichsten verbunden. M. s. seine Schrift über natürliche Unterrichtsmethoden S. 58—75, vergl. mit Tillich's Grundregeln der Schönschreibkunst, die auch ohne die (nicht ganz gelungenen) Vorschriften sehr lehrreich sind. Olivier geht von dem Grundsatz aus, „vor allem müsse den Fingern Kraft und Gewandtheit zur freien Nachahmung der Züge verschafft und so die Hand gebildet werden." Er giebt den Kindern, früher als Feder und Tinte, den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine horizontale Linien, vermittelst eines feingespitzten eisernen Griffels eingerissen worden sind, die beim Abwischen immer gleich wieder zum Vorschein kommen und anfänglich den Kindern zur Leitung dienen müssen, da sie zugleich die Größe eines jeden Buchstabens durch die Entfernung der zwei Parallellinien bestimmen, innerhab welcher er gezogen werden muß. Gerade so beschreibt Quintilian Inst. L. I. c. 1. § 27 die Methode: „non inutile erit ductus tabellae quam optime insculpi, ut per illos velut sulcos ducatur stylus." Olivier läßt die Schüler unablässig zwei Übungen wiederholen, 1. einen geraden, etwas schräg gehaltenen, festen, kräftigen Strich, der sowohl mit seinem

leitenden, feinen, leisen Bindungsstrich, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu stehen kommt, einen bestimmten Winkel bildet; 2. einen ovalrunden, halb leise, halb stark und kräftig gezogenen Strich, der mit jenem geraden Strich einerlei Höhe und Richtung haben und sowohl rechts als links gezogen werden muß. Im Oval findet er den Grund zur Schönheitsform; in dem geraden den Grund der Regelmäßigkeit, in der bestimmten schrägen Richtung den Grund zum Ebenmaß. Auch die englischen Schreiblehrer lassen das ganze und halbe Oval ooooo, desgleichen die Züge des zu ganzen Zeilen verlängerten mmmm viele tausendmal wiederholen, bis es die Probe des Zirkels aushält.

Dies scheint mir die wahre Methode zu sein, wenigstens sich zu einer Handschrift geschickt zu machen, auf welcher das Auge mit Wohlgefallen ruht, ohne von lauter scharfen Ecken und starr und steif aufgepflanzten Buchstaben beleidigt zu werden. —

2. Einzelne Buchstaben, Silben, Wörter sollten nicht früher vorgeschrieben und nachgeschrieben werden, als bis man mit dem Mechanischen der regelmäßigen Zeichnung der Grundlinien, geraden, schrägen, ovalen, desgleichen auch allerlei willkürlichen Zügen auf der Tafel im reinen ist. Die Ungeduld der Kinder eilt freilich weiter; aber die Ungeduld vieler Lehrer noch öfter, denen nicht selten mehr daran liegt, die schönen Sprüchlein, die sie vorsagen, aufgeschrieben zu sehen, als gut schreiben zu lehren.

Auch für Kalligraphie ist mehr als zu viel vorgearbeitet. Es giebt:

1. der gestochenen Vorschriften oder kalligraphische Vorlegeblätter unzählige. Es empfehlen sich besonders durch Regelmäßigkeit und Schönheit der Züge: C. Jäck, Schreibmeister oder Anweisung, wie ein jeder seine Kinder lehren kann, schön und deutlich zu schreiben, 4 Hefte. Berl. 1792—1801; auch, ihrer methodischen Anordnungen wegen, J. G. H. Müller's Anleitung zum Schönschreiben, 2. Aufl., Nürnberg 1799. J. M. Hoffmann's Vorschriften zur gründlichen Erlernung der Schönschreibekunst, Frankf. a. M. 1807; vergl. mit Baumgarten's engl.-kalligraphischen Vorschriften (nach Champion und Thomson), Weimar, 8 Tafeln; und für die englische Handschrift vorzüglich: D. Smith the academical instructor. A new Copy-Book, containing Alphabets of Round-Text, Round-Hand and Currency etc. Nürnberg, 1.—4. Liefer. C. Tillich's Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst, mit 3 Tabellen, Leipzig 1805. — Die vollständigste Theorie der Schreibekunst enthält aber: *C. G. Roßberg's systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben, 4 T., Dresden und Leipzig 1796—1811. Sie folgt mathematischen Grundsätzen. Tillich nennt sie klassisch und an Gründlichkeit fast unübertrefflich. Als vorzügliche Vorschriften sind sämtliche Werke von J. Heinrig's anerkannt, sowohl seine Musterblätter für Liebhaber der höheren Kalligraphie, Berlin 1820—22, gr. Querfol., in 3 Heften, jedes mit 15 Blättern, als die deutschen, französischen u. englischen Vorlegeblätter, 4 Hefte und die allgem. deutschen Schreibevorschriften. — Ein größeres Werk sind J. J. Küsel's Meisterstücke der Schönschreibekunst, 1.—13. Liefer., gr. 4., Prag 1817—22. — [Stephani, H., Ausführliche Beschreibungen

der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, Erlangen 1815. — Leischner und Wedemann, Schnell-Schreibe-Lehr-System, oder amerikanische Unterrichtsmethode von Castair, Weimar 1837. — Strahlendorff, L., Gründliche Anweisung zur Erlernung einer schönen und geläufigen Handschrift, Berlin 1846. — Zschille, K. A., Elementar-Schreibschule, Leipzig 1842. Derselbe, Katechismus des Schreibunterrichts, Leipzig 1862. — Hertzsprung, C. W., Lehrbuch der Kalligraphie, Berlin 1851. — Bayer, J., Systematische Anleitung zur Kalligraphie, Wien 1840. — Dietlein, H. R., Wegweiser für den Schreibunterricht, Leipzig 1876, (2 a.) — Nädelin, Das Taktschreiben, Stuttgart. — Schöne, J. H., Die amerikanische oder Takt-Schreibmethode, Langensalza 1843. — Hillardt, Dr. F. K., Die deutsche Kurrentschrift nach der stigmographischen Methode, Wien 1871. — Henze, A., Deutsche Preis-National-Handschrift, brieflicher Unterricht im Schönschreiben, Neu-Schönfeld 1876. — Sellner, W., Der Schönschreibeunterricht, Koburg 1876. — Hartmann, L., Methodische Anleitung zum Schönschreibunterricht mit 222 stufenmäßigen Vorlagen, Stuttgart. — Hey, C., Die Methodik des Schreibunterrichts (in Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts).

2. Brauchbare Materialien zu Vorschriften liefern die Vorschriften des Verlags: *Hertzsprung, C. W., Vollständiges Vorschriftenwerk in ca. 300 Blättern, Berlin. Derselbe, Formulare für das Geschäftsleben und als Vorlege-Blätter zum Schönschreiben, Berlin 1861. Derselbe, Schreibschule, Berlin. — Müller, G. L., Deutsche und englische Schreibevorlagen, Frankfurt. — Heckmann, G., Übungsblätter zur Schön- und Schnellschreibemethode, Mannheim. — Hartmann, L., Vorlagen zum Schönschreiben für die Hand der Schüler, Stuttgart 1867. — Stiller, C., Schreibschule der deutschen und englischen Schrift mit besonderer Berücksichtigung der Linienhefte, Wolfenbüttel. — Fürstenberg, S., Schreibschule, Saarbrücken 1859. — Wille, G., Fünf Wandtafeln, Wittenberg 1874. — Knittel, Sechs Wandtafeln, (Deutsche Schreibschrift), Weimar. — Sowohl der schönen Schrift als des zweckmäßigen Inhalts wegen empfehlen sich besonders die im Beyer'schen Verlage, Langensalza, erschienenen Kalligraphischen Vorlegeblätter, 8 Hefte.]

64. Gesanglehre.

Wie zur Sprache, eben so hat die Natur gewisse Organe des Menschen auch zum Gesang gebildet. Ja fast mehr ein Singen als ein Reden sind oft die lallenden Naturtöne des Kindes, ehe sich die eigentliche Artikulation daraus entwickelt. Die Sprachwerkzeuge selbst gewinnen durch den Gesang. Das Gehör schärft und bildet sich, und die von allen, sogar rohen Völkern gefühlte Kraft des wechselnden Tonmaßes und der Harmonie beweiset allein schon, daß eine echt menschliche Bildung am wenigsten einen Zweig derselben vernachlässigen sollte, welcher für die sittliche Kultur, die Besänftigung der Affekten, die Aufregung der schönsten Gefühle, für die edlere Geselligkeit und selbst für die Andacht

so herrliche Früchte tragen kann. Es ist daher entschiedener Fortschritt der allgemeinen Volksbildung, daß sie anfängt die natürliche Anlage der menschlichen Stimme, der in ihrer höheren Vollkommenheit kein nachahmendes Kunstorgan gleich kommt, sorgfältiger durch Unterricht auszubilden. Daß jene Anlage auch hier verschieden ist, wenn man gleich vielleicht an der Singfähigkeit keines einzigen ganz verzweifeln sollte; daß die höhere Kunstfertigkeit nur wenigen zu teil werden und mit den übrigen Zwecken ihrer Kultur bestehen kann: dies darf die Überzeugung von dem Werte dieser Ausbildung für alle Volksklassen nicht zweifelhaft machen, da doch auch für die große Mehrzahl durch Übung viel erreicht werden kann, als wenn alles bloß der Natur überlassen wird. — Möge nur jeder Lehrer, auch der selbst hierin Versäumte, sorgen, daß durch die, welche dem Geschäft gewachsen und mit Liebe dafür erfüllt sind, diese Ausbildung gefördert werde.

Anmerk. Es haben sich von jeher einzelne Provinzen, wie einzelne Schulen, durch Interesse an Gesang und Musik ausgezeichnet, und darin liegt unstreitig auch der Grund, daß eben gerade da die Anlage und das Talent allgemeiner ist, ohne daß gerade die Natur für sie von dieser Seite mehr als für andere gesorgt hätte. Die allgemeinere Einführung des Gesangunterrichts ist indes ein Verdienst neuerer Zeit, woran namentlich mehrere Gehilfen Pestalozzi's keinen geringen Anteil haben. Denn auf unsers Luther's frühere Lobpreisungen der Musik hatte man viel zu wenig geachtet.

„Ich will, schrieb er, jedermann und sonderlich jungen Leuten diese Kunst befohlen und sie hiermit ermahnt haben, daß sie sich diese treffliche, nützliche und fröhliche Kreatur Gottes teuer, lieb und wert sein lassen, durch welcher Erkenntnis und fleißige Übung sie zu Zeiten böse Gedanken vertreiben und auch böse Gesellschaft und andere Untugend vermeiden könnten. — Ich gebe nach der Theologie der Musika den nächsten Locum und höchste Ehre. — Wer diese Kunst kann, der ist guter Art und zu allem Guten geschickt. (Dies ist freilich nach der Erfahrung zu viel gesagt!) — Ein Schulmeister besonders muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Singen ist die beste Kunst und Übung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, mit Gericht und Habersache. Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen hinweg.“

65. Methodik.

Wie sehr auch die Unterrichtsmethoden der Meister des Gesangs von einander in einzelnen Stücken abweichen mögen, so sind sie doch darüber einig, daß die Gesanglehre drei in ihrer Natur gegründete Teile hat: 1. die Lehre vom musikalischen Zeitmaß oder die Rhythmik; 2. die Lehre vom Treffen der Töne und von ihrer Folge oder die Melodik; 3. die Lehre vom guten Ausdruck oder die Dynamik. In allen besseren Anweisungen ist auch auf diese drei Hauptmomente Rücksicht genommen. Viele der neuesten Methodiker haben sich

aber von den früheren wesentlich dadurch unterschieden, daß sie den Stufengang des Gesangunterrichtes, welcher letztere in der Volksschule immer elementarisch bleiben und sich auf die natürliche einfache Melodie und Harmonie beschränken muß, ungleich bestimmter und konsequenter vorzeichneten und dadurch selbst Lehrern von wenig Musikkenntnis eine höchst verständliche und für die Grundlegung hinlängliche Anleitung dazu gaben; daß sie endlich für eine hinreichende und planmäßig geordnete Sammlung von Gesängen sorgten, deren Haupterfordernis Einfachheit und Reinheit der Harmonie und Zweckmäßigkeit des Textes sind. Die Hinweisung auf die vorzüglichsten Schriften über die Gesanglehre wird alles, was nach dem Plane dieses Werks hier nur unvollständig darüber gesagt und ausgeführt werden könnte, ersetzen.

Anmerkung. Unter einer Menge früherer Theorieen der Gesangslehre zeichneten sich in der vorletzten Periode die J. A. Hiller'schen Arbeiten vorzüglich aus, sowohl seine „Anweisung zum musikalisch richtigen Gesange mit hinlänglichen Exempeln erläutert, Leipzig, 3. Aufl., 1809, als seine Anweisung zum musikalisch zierlichen Gesange, Leipzig 1779, und Kurze Anweisung zum Singen für Schulen in Städten und auf den Dörfern, nebst Exempelbuch, 1792. Eine neue Periode beginnt aber mit der Anwendung der Grundsätze Pestalozzi's auf die Gesanglehre. Sie ist mit großer Ausführlichkeit dargestellt in der „Gesangbildungslehre nach Pestalozzi's Grundsätzen, pädagogisch begründet von M. T. Pfeiffer, methodisch bearbeitet von H. G. Nägeli. Zürich 1810, und kürzer in dem Auszuge aus der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli zunächst für Volksschulen, mit einem Anhange 1-, 2- und 3stimmiger Gesänge. Leipzig 1811. Fortgegangen sind nun mehrere auf diesem Wege. Vollkommen hinreichend, um die Methode danach einzustudieren und sich anzueignen, sind B. C. L. Natorp's Anleitung zum Unterricht im Singen, Potsdam, zuerst 1813. 2. Ausg. 1817, womit Gläser's Anweisung zum Singen, Essen 1821, zu vergl. ist. — [Unter den neueren theoretischen Werken sind in erster Reihe zu nennen: Marx, A. F., Vollständige Chorschule, Leipzig 1860, Breitkopf und Härtel. Widmann, B., Chorschule, Regeln, Übungen und Lieder, methodisch geordnet, Leipzig 1863, Carl Merseburger. — Ferner: Sering, Fr. Wilh., Der Elementargesangunterricht, mit besonderer Berücksichtigung der ein-, zwei-, und mehrklassigen Volksschule. Bönicke, H., Chorgesangschule, 3 Kurse, Leipzig, Brandstetter. Kuhn, E., Gehör- und Stimmübungen. Eine Anleitung für die Hand des Lehrers zur Erteilung eines zweckmäßigen, methodisch geordneten Gesangunterrichtes in den beiden ersten Schuljahren, Mannheim, Schneider. Müller-Hartung, Grundlage für den Gesangunterricht in der Volksschule, Darmstadt, Ludwig Brill. Aufsätze von Wiget und Schneider über den Gesangunterr. im Jahrbuch d. V. für wissenschaftliche Pädagogik und von Hofmann im 5. Schuljahr von Rein rc. Lehmann, Grundzüge zur methodischen Behandlung des Gesangunterrichts, 4. Aufl., Langensalza, Beyer. Kothe, Theor.-prakt. Leitfaden rc. 6. Aufl. Leipzig 1880.]

Als treffliche Liedersammlungen sind zu empfehlen: L. Erk und Wilh. Greef, Singvögelein, Sammlung 1-, 2-, 3- und 4-stimmiger Lieder, Essen, Bädeker. Friedrich und Ludwig Erk und Wilh. Greef, Sängerhain. Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen, ebendas. Erk, Friedrich und Ludwig, Vorstufe zum Erk-Greef'schen „Sängerhain." Ein- und zweistimmige Lieder für das Jugendalter vom 6. bis 9. Jahre, ebendas. „Liederheimat." Liederbuch für Schulen herausgegeben vom Hannoverschen Lehrer-Verein, 3 Hefte, Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. Gottschalg, Müller-Hartung, Bräunlich, Neues vaterländisches Liederbuch für Schulen, Heft I. für Elementarklassen, Heft II. für Mittelklassen, Heft III. für Oberklassen, Heft IV. für gehobenere Schulen. Reich, Reinhold, Liedersträußchen, Eine Sammlung zweistimmiger Lieder für Schule und Leben komponiert, Leipzig, Siegismund u. Volkening. Brähmig, B., Liederstrauß, Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Töchterschulen, 4 Hefte, Leipzig, Merseburger. Baumert, Schulgesänge, Langensalza, Beyer. Derselbe, Deutsche Volkslieder, ebendaselbst, u. a.]

Viertes Kapitel.

Vom Unterricht in der Arithmetik und Mathematik.*)

Anmerk. des Herausgebers. Mathematik ist hier im Sinne von Geometrie genommen, während man gegenwärtig mit Mathematik das Gesamtgebiet der Größenlehre zu benennen pflegt, deren beide Hauptteile, die Lehre von den Zahl- und die Lehre von den Raumgrößen, mit Arithmetik und Geometrie bezeichnet werden.

66. Vorerinnerungen über die Wichtigkeit und den Einfluß beider Lehrobjekte.

Arithmetik und Mathematik können entweder als formelle Bildungsmittel des menschlichen Verstandes, oder als praktisch unentbehrlich für bestimmte Berufsarten des bürgerlichen Lebens betrachtet werden. Ihre letzten Gründe liegen in dem Wesen der Vernunft, und so hat es auch an sich keine Schwierigkeit, den Menschen, er stehe auf welcher Stufe der Bildung er wolle, zum Bewußtsein dieser reinen Vernunfterkenntnisse zu bringen, dadurch die Denkkraft in ihm zu üben und zu stärken und ein lebendiges Interesse für sie anzuregen. Da im bürgerlichen Leben von der Arithmetik noch häufiger als von der Mathe-

*) Die folgenden Paragraphen, sofern sie die Lehrart betreffen, enthalten zum Teil eigene, zum Teil die Ideeen eines vormaligen sehr einsichtsvollen und geübten Lehrers in einem Fache, worin mir selbst gründliche Kenntnisse und Erfahrungen abgehen. Ich gebe sie auch bei dieser Ausgabe meist unverändert, jedoch mit Hinweisungen auf die neuere Bearbeitung dieser Methodik, welche unstreitig zu den Hauptverdiensten der Pestalozzi'schen Schule gehört. Manches, was die Eigentümlichkeiten derselben betrifft, findet man in meiner Schrift über Pestalozzi's Grundsätze und Methoden. Halle 1810.

matik Gebrauch gemacht werden muß, wie denn Zählen überhaupt näher liegt, als Messen, so ist auch das Rechnen von jeher und unter allen Völkern, wo es Schulen gegeben hat, als notwendiges Lehrobjekt des früheren Unterrichts, die Mathematik aber wenigstens als die beste Vorschule einer höheren philosophischen Bildung betrachtet worden. Jedoch darf auch hier, bei den Ansprüchen, welche man an einzelne macht, nicht übersehen werden, daß 1. nicht alle eine gleich glückliche Anlage zur Kultur dieser Wissenschaft haben; daß 2. die Zeit, die man besonders bei solchen, deren Unterrichtsperiode sehr beschränkt ist, darauf zu wenden hat, mit den übrigen Lehrobjekten im gehörigen Verhältnis stehen muß; daß 3. die einseitige formelle Bildung, zu weit getrieben, der Bereicherung mit nicht minder wichtigen und zum Teil unentbehrlichen Sachkenntnissen, so wie auch 4. selbst der harmonischen Entwickelung der Seelenkräfte sehr nachteilig werden kann, und 5. der Einfluß für Verstandesbildung durch Mathematik auf die Bildung der ganzen Denk- und Urteilskraft gewiß oft zu hoch angeschlagen wird. Auch würde es unbillig sein, von jedem Jugendlehrer zu fordern, daß er ein vollkommner Lehrer der Arithmetik und Mathematik sein müsse, weil beides zur allgemeinen Menschenbildung unentbehrlich sei, so gewiß es bleibt, daß, auch bei gleichen Lehrtalenten, doch der am gründlichsten lehren wird, der in den Lehrstoff am tiefsten eingedrungen ist. Nur von einem solchen kann bei der Auswahl der Materien Weisheit und in der Methode Zweckmäßigkeit erwartet werden.

Anmerkung. 1. Die letzteren Bemerkungen sollen auf keine Weise die hohe Wichtigkeit und den großen Einfluß des arithmetischen und mathematischen Unterrichts zweifelhaft machen. Aber sie schienen notwendig in einer Zeitperiode, wo auch hierin der Übertreibungen so viele sind, und wo offenbar der jugendliche Geist in einzelnen Instituten leiden muß, wenn man es darauf anlegt, jedes Kind in dem, was man die Elemente der Zahl, der Form und der Größe nennt, gleich weit zu führen, und selbst die untersten Volksschulen davon nicht ausschließen will. — Daß man dies alles zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht haben und dennoch, sobald es auf andere Operationen des Verstandes ankommt, höchst unbeholfen, bis zum Kindischen unverständig, umgekehrt aber, wenn der Geist eine andere Richtung genommen hat, von dem allen wenig wissen, und dennoch höchst gebildet, in andern Künsten und Wissenschaften erfahren, ja viel brauchbarer für die Welt sein kann — dies wird zu wenig bedacht, so klar es, wenn man sich über sein beengendes Unterrichtssystem erheben und nur um sich schauen will, am Tage liegt.

2. Daß man schon längst eingesehen hat, daß tiefere Kenntnis und fast ausschließende Beschäftigung mit diesen Fächern nicht jedermanns Sache sei, noch weniger aber die Gabe, darin Unterricht zu geben, dies beweiset unter andern die bei vielen Schulen gemachte Einrichtung, für das Rechnen und die Mathematik eigne Lehrer anzustellen, um diesen Unterricht in allen oder den meisten Klassen

zu besorgen. Wirklich erfordert letzteres einen Lehrer, dessen Kopf zum Rechner und Mathematiker organisiert, der wenigstens ganz auf diesem Gebiete einheimisch ist und mit gründlicher Einsicht Gewandtheit besitzt, sich mitzuteilen. Denn auch diese fehlt oft den größten Mathematikern.

Da gleichwohl die Übung der Denkkraft an der Arithmetik und Mathematik gewiß keinen gereuen kann, auch, wenigstens in der häuslichen Erziehung, fast von jedem Lehrer mit Recht gefordert wird, daß er die Elemente des Rechnens und der Mathematik lehren soll, so bleibt dem, der sich selbst versäumt fühlt, nichts übrig, als durch Hilfe eines vorzüglichen Lehrbuchs, an das er sich streng halten muß, mit den Schülern selbst Schritt vor Schritt fortzuschreiten und — wenn auch nur um weniges — ihnen stets voraus zu sein. Dies ist hier ungleich leichter, als bei dem Unterricht in Sprachen und historischen Kenntnissen, wo es keine so bestimmte Folge giebt und das Lückenhafte des Wissens weit eher bemerkt wird. Wählt der Lehrer nur einen methodischen Wegweiser — welcher es auch sei — er kommt und führt sicher an ein gewisses Ziel. Nur die Willkür und das Hin- und Herschwanken von einer Lehrart zur andern schadet unfehlbar und hat lauter Stümperei zur Folge.

67. Arithmetische Vorübungen.

Dem Unterricht im gewöhnlichen Rechnen mit Ziffern kann und muß billig sehr vieles vorhergehen, was die Beschäftigung über das bloß Mechanische erhebt. Denn daß dies den Verstand nicht bildet, beweiset selbst das Beispiel der Blödsinnigen, die oft große Rechner sind. Das Entstehen der Zahlen und ihrer unzähligen Verhältnisse durch Anschauung deutlich erkennen zu lehren, statt mit Regeln anzufangen; so durch Veranschaulichung den Geist zum deutlichsten Bewußtsein zu bringen, was man thut, wenn man rechnet: dies sei das erste Ziel des Unterrichts. Daraus werden von selbst die ersten Versuche im Kopfrechnen hervorgehen. Es liegt selbst in dem ungebildeten Menschen eine dunkle Ahndung, wie man so etwas anzugreifen habe. Man sieht dies an Kindern und Erwachsenen, die nie eigentlich rechnen lernten und sich dennoch so leicht zu helfen wissen. Dies darf also nur zur deutlichen Vorstellung der Gründe erhoben werden. Sogar ehe noch an Lehrstunden gedacht wird, kann man im Umgange die ersten Versuche dieser Art vornehmen und dann nach und nach von dem einfachsten Zusammenzählen und Abziehen bis zu zusammengesetzteren Rechnungsarten fortgehen, ehe noch eine Ziffer geschrieben wird. Hüte man sich nur, die reinen arithmetischen Operationen so lange und weit fortzusetzen, daß keine zu große Kluft zwischen abstraktem Rechnen und der wirklichen Anwendung stattfinde. Daher mögen bald Beispiele hinzukommen. Übrigens muß das Kopfrechnen auch in der Folge, selbst wenn man schon zum Rechnen mit Ziffern übergegangen ist, noch immer geübt werden,*) weil es im prak-

[*) Kopf- und Tafelrechnen müssen nach dem gegenwärtigen Stand der Methodik bis zu den obern Stufen hin in enger Verbindung mit einander auftreten.

tischen Leben so vortreffliche Dienste leistet, auch für viele Kinder durch das Gefühl erhöhter Thätigkeit zur angenehmen Beschäftigung wird.

Anmerkung. Erläuterung durch einige Beispiele.

Die erste Übung, die man mit sehr kleinen Kindern schon gelegentlich vornehmen, und wozu man teils die sie umgebenden Dinge, teils Striche, Punkte, Bohnen, Würfel u. dgl. wählen kann, ist höchst einfach und hat bloß zum Zweck, Kinder zählen zu lassen; anfangs nicht bis über 10 hinaus, vorwärts und rückwärts, so daß immer erst eins zugesetzt oder weggenommen, dann diese Übung auch mit mehreren Zahlen auf dieselbe Art fortgesetzt wird, z. B. 1, 2. 2, 1. 1, 2, 3. 3, 2, 1 u. s. w., 2, 4. 4, 2. 2, 4, 6. 6, 4, 2 u. s. w., oder schwerer 100, 93, 86, 79, 72 u. s. w. Erst müssen sie aber zu einer vollen deutlichen Einsicht in allen Verhältnissen der einfachen Zahlen gelangt sein, ehe man zu den zusammengesetztern übergeht. Sobald sie bis hundert zählen können, sind sie schon zu einer natürlichen Rechenkunst fähig. Die Einheitstabelle nach der Pestalozzi'schen Methode, oder auch die Tillich'sche Rechenmaschine, sind unstreitig treffliche Hilfsmittel zur Versinnlichung.*) Die unten S. 105 anzuführenden Anleitungen zum Rechnen besagen das Weitere. M. s. darüber Bernhardi's gründliches Urteil in der Abhandlung: das Rechnen nach Pestalozzi als Mathematik des Kindes. Programm von 1808 und in den Ansichten über die Organisation der Schulen, S. 243.

68. Stufengang des Rechenunterrichts nach Regeln.

Der Unterricht im Rechnen nach Regeln geht von dem Zahlensystem aus. Es ist äußerst wichtig für die Folge, daß die Lehrlinge eine deutliche Vorstellung davon bekommen, wozu es allerlei Versinnlichungsmittel giebt.[1]) Das Einmaleins, das nun nötig wird, mag zwar recht sicher, jedoch nicht bloß mechanisch auswendig gelernt werden, und so, daß Kinder durch baldige Anwendung einsehen lernen, wie unentbehrlich es ihnen sei. Das Eins und Eins kann mehr eine Sache der Übung werden.[2]) Dann geht man zu den vier einfachen Rechnungsarten oder den sogenannten Species über. Die Regel kann

---

Zur Methode des elementaren Rechenunterrichts vergleiche: Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, Berlin 1873. Schneyer, der erste Rechenunterricht, Koburg. Göpfert, der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren, Eisenach 1877. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts, Wien 1878. Klauwell, das erste Schuljahr, Leipzig. Förster, die 2 ersten Schuljahre, Leipzig 1873. Wiedemann, Lehrer der Kleinen, Neu-Ruppin. Rein-Pickel-Scheller, das 1—5. Schuljahr, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Schütze, Kopfrechenschule, Langensalza, Beyer & Söhne. Krusche, Beiträge zur Methodik des elementaren Rechenunterrichts in Mann's Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. Behl, Methodik des Rechenunterrichts, 2. Aufl., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.]

[*) Der Tillich'sche Rechenkasten, neuerdings wieder beschrieben in „Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts; Wien 1878" S. 4 ff., ist insbesondere durch die Stoy'sche Schule zu größerer Anerkennung gekommen. Außer ihm ist noch zu nennen die russische Rechenmaschine oder der Kugelapparat, gegenwärtig das verbreitetste Veranschaulichungsmittel für das elementare Rechnen. Auch die sogenannten Zahlbilder-Tafeln (siehe die Rechenwerke von Bräunlich, Böhme, Büttner, Sobolewsky ꝛc. ꝛc.) verdienen als Versinnlichungsmittel der Beachtung.]

man wieder selbst erfinden lassen, wenn man nur, was zu selten geschieht, mit benannten Zahlen, bei welchen sie etwas Deutliches denken, anfängt und die Fälle aus ihrem eignen Kreise hernimmt.[3]) Ist sie eingesehen, so gehe man zu Übungen an den mannigfaltigsten Beispielen über. Auch die Bruchrechnung wird ungleich weniger Schwierigkeit haben, sobald der Begriff einer gebrochenen Zahl zur Anschauung gebracht ist.[4]) Die Regel de tri setzt, wenn man nicht dabei bloß mechanisch verfahren will, schon einige Kenntnisse von der geometrischen Proportion voraus.[5]) Ist sie aber gründlich erlernt: so sind die zusammengesetzten Rechnungsarten, z. B. die Gesellschafts- und Kettenregel,[6]) bald eingeübt. Sie sind, recht gefaßt und oft in Anwendung gebracht, ein vorzügliches Mittel zur Verstandesbildung.

Anmerkung. 1. Das Kennen und Schreiben der 10 einfachen Ziffern hat keine Schwierigkeit. Es kann mit den ersten Lese- und Schreibübungen verbunden werden. Wichtiger ist, anschaulich zu machen, wie mit diesen wenigen Zeichen jede höhere Zahl bezeichnet werden kann, und wie die Ziffern ihren Wert durch ihre Stelle erhalten. Hier einige vorgeschlagene Hilfsmittel.

a) Nach der Bemerkung eines Mannes, der sich großes arithmetisches Ansehen erworben hat, Adam Riese, und nach dem Urteil eines noch wichtigeren großen Mathematikers, Kästner, ist anfangs der Gebrauch eines Rechenbrettes von großem Nutzen. Man nannte dies im 16. Jahrhundert die Rechnung auf den Linien. Es werden Parallellinien gezogen, in deren Zwischenräume Marken (Rechenpfennige) gelegt werden, um die Einer oder Zehner u. s. w. darzustellen. Die Marken selbst auf den Linien bedeuten Fünfer von jeder Gattung. (Eine nähere Anweisung und Vervollkommnung der Methode sehe man in Winterfeld's Arithmetik.)

b) Oder man nimmt eine Menge Zahlpfennige oder andre kleine Münzen; zählt davon nach der Ordnung 1—10 ab und macht aus diesen ein kleines Packet. Dann wieder 10 ebenso. Hat man 3 solche Packete und es bleiben nur einige, z. B. 8, übrig, so legt man jene Packete zur linken, die 8 einzelnen zur rechten. Nun liegt die Zahl 38 sehr anschaulich da. Man hat den Begriff eines Zehners. Nun fährt man fort und vermehrt die Zahl der Packete bis 10, schließt diese zusammen in ein großes Packet, legt dies um eine Stelle weiter zur linken Hand und bezeichnet es mit 100. Darauf macht man wieder einige, z. B. 8 Zehnerpackete, legt sie in die 2. Stelle. Daneben sechs einzelne Pfennige. So entsteht z. B. die Zahl 186. Man kann sie nun mit großen Ziffern auf den Tisch schreiben und jede Ziffer mit dem Packet, was ihr zugehört, belegen. So bilden sich deutliche Vorstellungen von Zehnern, Hunderten, Tausenden. Addition und Subtraktion u. s. w. läßt sich ebenso versinnlichen. — Ähnliche Zwecke haben die neuen Rechentafeln und Rechenmaschinen, z. B. die Tillich'sche. (siehe S. 100.)

2. Das Eins und Eins lernt sich am besten durch Übung.

Man fragt z. B.: Wie viel macht 9 und 4? Also auch 4 und 9? Wie viel 4 und 19? 4 und 29? 39? Das Gesetz der Ähnlichkeit in den Summen 13, 23, 33, 43, ist einleuchtend und setzt in den Stand, viele andre Summen sogleich anzugeben, sobald man nur z. B. weiß $9 + 4 = 13$. Ebenso macht man es mit $9 + 3 = 12$, $19 + 3 = 22$, $8 + 6 = 14$, $18 + 6 = 24$. Überdem ist $8 + 6$ eben so viel als $6 + 8$, folglich darf man nun das Eins und Eins der Zahlen bis 5 numerieren, um das Ganze in seinem Umfang zu wissen. Wer

das weiß, was 8 und 3 macht, weiß auch nach einer leichten Überlegung, was 18 und 3, oder 18 und 13 beträgt.

3. Hier ein paar Proben, wie die Regeln der Rechnungsarten selbst erfunden werden können.

Man läßt z. B. 3 Rthlr. 16 Gr. 8 Pf. zu 5 Rthlr. 10 Gr. 6. Pf. addieren. Daß die 6 Pf. mit den 8 Pf., nicht mit den 16 Gr. zusammengezählt werden müssen, ist von selbst klar, sobald nur begriffen ist, daß 6 Hasen und 16 Pferde weder 22 Hasen noch 22 Pferde ausmachen; eben so klar, daß man statt 14 Pf. setzen müsse 1 Gr. 2. Pf. u. s. w. Läßt man 4 Ruten 8 Fuß 5 Zoll zu 2 R. 4 F. 7 Z. Decimalmaß addieren und dann die Zahlen mit den Abstrakten 485, 247 vergleichen, so ist die Regel der gemeinen Addition gefunden. Denselben Weg kann man bei dem Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren wählen. Man lasse nur aus mehreren praktischen leicht zu übersehenden Beispielen die Begriffe dieser Rechnungsarten bilden und sich überzeugen, daß es einerlei gelte, ob man die ganzen Größen auf einmal, oder ob man nach und nach ihre einzelnen Teile mit derselben Zahl multipliziert oder dividiert.

4. Bruchrechnung. Auch hier gewinnt alles an Deutlichkeit durch Benennung irgend eines Ganzen.

In wie viel gleiche Teile soll das Ganze, z. B. der Thaler, Apfel u. s. w. geteilt werden, und wie viele sollen davon bekommen? Jenes bestimmt den Nenner, dies den Zähler. Der Nenner giebt also nur den Wert der einzelnen Stücke an und ist für den Zähler das, was der Nenner in der benannten Zahl ist. So ist z. B. $^2/_3$ nur eine bequeme Bezeichnung für 2 Drittel, so wie 2 Pf. für $^2/_{12}$ Gr. und also dem Ausdruck 2 Menschen, 2 Hunde völlig ähnlich. — Auf diese Art lassen sich die 4 Species mit Brüchen auf das deutlichste entwickeln und auf die Rechnungsart mit benannten Zahlen zurückführen. — Daß man aber, ehe man Brüche addiert, subtrahiert, dividiert, sie zuvor unter einerlei Benennung bringen, und dann nur die Zähler addieren, subtrahieren, dividieren müsse, wird dem Lehrling eben so auffallend sein, als daß man, um 12 Pferde, 4 Vögel und 6 Fische zu addieren, sie erst unter die Benennung Tiere bringen, und dann bloß die Zahlen, nicht die Namen der Tiere zu addieren habe. —

Daß die Multiplikation einer Größe mit einem echten Bruch weniger giebt, als die Größe selbst, befrembet keinen, der da weiß, daß eine Größe z. B. mit $^2/_3$ multiplizieren, nichts anderes heißen kann, als den dritten Teil von ihm zweimal nehmen, und daß der Quotient bei der Division echter Brüche größer ist, als der Dividend, sieht jeder leicht ein, sobald er weiß, daß der Quotient die Zahl ist, welche anzeigt, wie oft der Divisor im Dividend wiederholt ist.*)

5. Regel de tri.

Zunächst braucht der Schüler bloß zu wissen, wie man das 4. Glied aus 3 gegebenen finden müsse, und daß man das 1. und 2. Glied, oder auch das 1. und 3. mit einerlei Zahl multiplizieren oder dividieren könne; jenes, um den Grund der Regel zu verstehen, dies, um sich wichtige Rechnungsvorteile zu verschaffen.**) Daß sich die Wirkungen wie ihre Ursachen unter einerlei Umständen verhalten,

---

[*) Eine nicht unwesentliche Umgestaltung hat der Rechenunterricht infolge des metrischen Maß- und Gewichtssystems, sowie des neuen zehnteiligen Münzsystems erfahren. Insbesondere hat infolgedessen der Decimalbruchrechnung eine bevorzugte Stellung eingeräumt werden müssen.]

[**) Im Volksschulunterricht treten gegenwärtig die Proportionen mehr und mehr zurück. Man bedient sich statt ihrer der sogenannten Schlußrechnung, die auch dem mittelmäßig begabten Schüler eine klare Einsicht in das Rechnungsverhältnis gestattet, während die Proportionen häufig zu einem Rechnen nach einem dunkeln Gefühle verleiten. Vergl. Diesterweg, Wegweiser. 5. Aufl. 2. Bd. 1. Abteil. S. 307.]

läßt sich auch dem Kinde durch konkrete Fälle begreiflich machen. Danach wird es denn bald beurteilen lernen, ob es ein Exempel zur Regeldetri ist, oder nicht; z. B. 4 Pfd. kosten 3 Gr, was kosten 8 Scheffel? 1 Klafter kostet 10 Rthlr., was wiegen 12 Ballen?

6. Die Kettenregel, Gesellschaftsregel u. s. w. sind in zu vielen Fällen des praktischen Lebens brauchbar, um sie ganz zu übergehen und nicht wenigstens auf die Vorteile bei dem Ansatze aufmersam zu machen. Die nähere Anleitung findet man in allen Rechenbüchern.

Einen anderen Gang nehmen übrigens die Pestalozzi'schen und Tillich'schen Vorübungen. Vorläufig sei hier als eins der schätzbarsten Rechenlehrbücher — der Leitfaden des Hrn. W. v Türk empfohlen.

69. Gesetze der Methode.

Als gemeinere Gesetze einer guten Methodik des Rechenunterrichts bemerke man noch folgende: 1. Anfangs vermeide man alle zu langen Exempel. Sie töten Mut und Lust. Erst späterhin müssen sie mitunter vorkommen. 2. Die aufgegebenen Exempel sind am besten wirkliche oder mögliche aus dem Leben genommene Fälle und werden, wo es irgend angeht, aus der Sphäre der Jugend entlehnt. Man hat dabei zugleich Gelegenheit, mit den wahren, wenigstens den gewöhnlichen Preisen der Dinge bekannt zu machen, auch das, was billig jeder gebildete Mensch vom Maß, Gewicht, Geld und Einteilung der Zeit wissen muß, beizubringen. 3. Man setze dem Lehrling das Exempel nicht schon eingerichtet auf die Rechentafel, sondern gebe ihm die Aufgabe mündlich und lasse ihn selbst den Ansatz machen. 4. Statt alle in so vielen Rechenbüchern vorkommende Kunstgriffe mitzunehmen, suche man vielmehr alles auf allgemein gültige Sätze, deren Richtigkeit der Schüler einsehen muß, zurückzuführen. Man verweile zwar 5. nicht gar zu lange bei einer Rechnungsart, sondern richte es nur im Fortschritt des Unterrichts so ein, daß in den aufgegebenen Exempeln die schon eingeübten Rechnungen oft wieder vorkommen; doch eile man auch nicht weiter, ehe man gewiß weiß, daß der Schüler alles ganz sicher gefaßt hat. Wenn man z. B. die Spezies und die Regeldetri durchgegangen ist, so wiederhole und übe man sie alle durch verschiedene Rechnungsfragen, jedoch so, daß der Lehrling selber auffinde, zu welcher Rechenart jede gehöre, und wiederum das Exempel selbst ansetze. Allmählich mische man 6. in die Rechnungsaufgabe mit Fleiß einige Nebenumstände und Zahlen, die nicht zur Aufgabe gehören. Dadurch gewöhnt man, erst zu überlegen, ehe angesetzt wird. Eine gute Übung zur Schärfung des arithmetischen Verstandes ist 7. die Zerlegung einer gegebenen ganzen Zahl, entweder in alle möglichen Teile, oder in eine bestimmte Anzahl von Teilen. Mehrere Schüler könnten dabei wetteifern, wer die Teilungsarten am vollständigsten angiebt. — Eine ähnliche Übung ist die Zerfällung der Zahlen in ihre Faktoren

und die Aufzählung der nicht teilbaren von eins bis zu irgend einer beliebigen Zahl. 8. Bei fähigeren Köpfen ist es auch nützlich, die Duodezimalrechnung zur Erweiterung der Begriffe und zum Gebrauch in der täglichen Anwendung mit ihnen zu treiben. Man muß nur die Dutzende durch Punkte von einander sondern; das Übrige ist alles wie in dem Dezimalsystem. Das Rechnen im Kopf wird dabei geübt. Dies letztere setze man 9. unablässig fort und bringe in die Aufgaben eine feste Stufenfolge. Wo mehrere zugleich unterrichtet werden, läßt sich der Wetteifer ungemein beleben. Sehr brauchbar zur Übung in der arithmetischen Auflösungskunst sind auch 10. die Exempel, wo unter gegebenen Bedingungen etwas Unbekanntes aus dem Bekannten gesucht wird. Leichte Aufgaben kann man als Rätsel vorlegen und dabei zugleich die Elemente der Buchstabenrechnung (Algebra) beibringen. Bei der Durchsicht der ausgerechneten Exempel begnüge sich 11. der Lehrer nicht, „Richtig oder Unrichtig!" zu sagen, sondern lasse sich im Fall, wenigstens von nicht ganz sicheren oder zuverlässigen Schülern, Rechenschaft von ihrem Verfahren geben, im anderen die gemachten Fehler selbst auffinden und verbessern.

Unter der großen Menge arithmetischer Lehr- und Exempelbücher, (bis aufs Jahr 1786 zählte man schon zwischen 400—500) die, wiewohl mehr und weniger einen methodischen Gang nehmen, haben sich durch längeren Gebrauch folgende am meisten bewährt:

1. Für das Kopf- oder Gedankenrechnen — mehr noch als Köhler's Anweisung zum Kopfrechnen nebst Exempeln, 3. Aufl., Leipzig 1803, und H. W. Arendt's prakt. methodische Anleitung zum Kopfrechnen für Lehrer als Leitfaden, Altona 1806, so wie dessen Übungen im Kopfrechnen für Kinder, 2 Teile, ebendaselbst 1803—1806. Biermann's Leitfaden zu einem auf den Verstand wirkenden Unterricht, I. Teil, 2. Aufl., Hannover 1805 und dessen Anleitung zum Rechnen im Kopfe, 3. Abteil., 2. Aufl., Hannover 1795.

2. Für das Tafel- oder Zifferrechnen: a) zum Gebrauch in Volksschulen: Pöhlmann's prakt. Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst beizubringen, 2 Bde., Erlangen 1807 u. 1808. Splittegarb's Anleitung zum Rechnen, 2 Teile, Halle 1825 und dessen Handbuch für Lehrer rc., N. Aufl., Ebendas. F. G. Busse, Gemeinverständl. Rechenbuch für Schulen, 2 Teile, 4. Aufl., Leipzig 1808 und dessen Anleitung zum Gebrauch seines Rechenbuches, 2 Teile. Kries, Rechenbuch für Bürger- und Landschulen, Gotha 1805; und als Exempelbuch: vorzüglich Schellenberg, Kurzes und leichtes Rechenbuch für Anfänger, 3 Teile, 5. Aufl., Leipzig 1817. Lacroix, Anfangsgründe der Arithmetik, aus dem Franz. von Hahn, Berlin 1805 und dessen Anfangsgründe der Algebra, 2 Teile, Berlin 1804 u. 1805. Euler's Algebra, 2 Teile, 1796.

b) Für Lehrer und höhere Schulen: G. Kries, Gründliche An-

weisung zur Rechenkunst für Geübtere, Gotha 1818. Pöhlmann's Anhang zu seinem Rechenbuche, Erlangen 1808. E. G. Fischer, Rechenbuch für das gemeine Leben, 2 Teile, Berlin 1822; insonderheit für das kaufmännische Rechnen: C. F. Hoff, Vollständiges Hand- und Rechenbuch für angehende Kaufleute und Ökonomen, 2 Teile, Magdeburg 1809.

Als zweckmäßige Hilfsmittel zu Beschäftigung zahlreicher Schulklassen sind Junker's 138 Tafeln mit 2000 abgesondert ausgerechneten Exempeln, 5. Aufl., Halle 1821, umgearbeitet für Franken von Käppel, Nürnberg 1799; desgl. Arendt's 254 Rechentafeln, Altona 1808 und die sehr empfehlenswerten Schellenberg'schen Aufgaben, Leipzig 1817, bekannt. Durch eine genaue Stufenfolge empfehlen sich: (Baumgarten's) Vorlegeblätter zu Rechenübungen ꝛc., Leipzig 1808 und (Dinter's) Rechnungsaufgaben. Neust. 1807. (Siehe auch die weiter unten genannten Aufgabensammlungen.)

Wer die Pestalozzi'sche Methode befolgen will, wird, außer den in der Abhandlung über sie zu nennenden Tafeln und Hilfsbüchern, auch Rieß, Prakt. Anleitung zum Rechnen für Volksschulen, mit Benutzung der Pestalozzischen Methode, Magdeburg 1806, mit Nutzen gebrauchen. Das Hauptbuch sind: Jos. Schmid, Elemente der Zahl als Fundament der Algebra, Heidelberg 1810 und desselben Anwendung der Zahl auf Raum, Zeit, Wert und Ziffer, ebendaselbst 1810. Kenner der Wissenschaft tadeln die unnützneuen Terminologieen, finden der unfruchtbaren Fragen zu viel, ohne Heraushebung der Fundamentalaufgaben, rühmen aber das Aufmerksamkeit- und Verstandübende im allgemeinen.

Eine reine Darstellung der Arithmetik und eine kombinatorische Behandlung der Zahl hat vorzüglich Tillich in seinem Lehrbuch der Arithmetik gegeben. Unstreitig hat er mehr Einheit und inneren Zusammenhang in die Wissenschaft gebracht, indem er alle arithmetische Übungen auf eine Regel zurückzubringen sucht und in seiner Rechenmaschine zugleich ein sehr einfaches Versinnlichungsmittel der Zahlenverhältnisse giebt. Schade, daß die Methode bei ihren rein arithmetischen Operationen den praktischen Gebrauch nicht genug beachtet, eben daher besonders in Volksschulen kaum konsequent durchzuführen sein würde. — Rockstroh's Kunst, mit Einsicht und Bewußtsein fertig zu rechnen, Berlin 1810, ist jenem Lehrbuch ähnlich und für die erste Stufe des Rechnens vorzüglich brauchbar.

Ganz vorzüglich ist aber W. v. Türk's Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen, 2 Teile, Berlin 1817. Er vereinigt gewissermaßen das Beste aller Methoden.

[Schriften, durch welche die Methode des Rechenunterrichts im Geiste Pestalozzi's fortgebildet worden ist: H. Stephani, Anweisung zum Rechenunterricht, Nürnberg 1815. Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, Bunzlau 1818. Scholz, Faßliche Anweisung zum gründl. Kopf- u. Zifferrechnen, Halle 1824. Harnisch, Leitfaden bei dem Rechenunterricht (in den ersten Lieferungen des Schulrats an der Oder), Breslau 1814. Kranke, Lehrbuch des gemeinen Rechnens; Ausführliche Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen; Theoret.-prakt. Anleitung zum Kopfrechnen,

Hannover 1818. 1824. 1828. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, Erfurt 1841. Derselbe, Sammlung arithm. Aufgaben, ebendas. 1852.

Von den Schriften, welche gegenwärtig den Unterricht bestimmen, sind zu nennen: Diesterweg-Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen, 2 Teile, Elberfeld, 6. Aufl. von E. Langenberg. 1864. Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht, Bunzlau, 3. Aufl., 1864. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen, Leipzig, 10. Aufl. von Klötzsch, 1876. Böhme, Anweisung zum Unterricht im Rechnen, Berlin. Kentenich, Der Rechenunterricht in der Volksschule, Köln. Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen, Berlin. Bräunlich-Hercher-Kirsten, Volkstüml. Rechnen, Langensalza 1864. Lorey-Dorschel, Prakt. Rechenwerk, 3. Teil, Handbuch, Eisenach 1877. Schütze, Praktische Anweisung zur Behandlung der Bruchrechnung und der bürgerl. Rechnungsarten, Leipzig 1877. Behl, Methodik des Rechenunterrichts in der Volksschule, 2. Aufl., Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.

Die speziell für die Elementarstufe bearbeiteten Schriften siehe oben S. 100.

Aus der reichen Zahl von Aufgabensammlungen seien erwähnt die von Diesterweg-Heuser (in den neuen Aufl. von Langenberg), Stubba, Hentschel, Böhme, Berthelt, Lorey-Dorschel, Bräunlich-Gottschalg, W. Schmidt, Schellen (für weiterführende Schulen), Heuer, Hästers-Röhm. Schütze, Kluth, Behl, Langensalza, Beyer & Söhne.)

Speziell fürs Kopfrechnen: Die Aufgabensammlungen von Hentschel, Berthelt, Böhme, Schütze (Langensalza, Beyer & Söhne), Schmidt, Happich, Steinert.]

70. Übergang zur Mathematik.

Daß mathematische Kenntnisse nicht bloß für die höheren Klassen der Gelehrtenschulen gehören, daß sie neben ihrer praktischen Brauchbarkeit in dem bürgerlichen Leben auch ein treffliches Bildungsmittel des Geistes sind, überhaupt Mathematik eine Schule des strengen und regelmäßigen Denkens, folglich auch ein Mittel sei, den leicht zerstreuten Geist der Jugend zu sammeln und zur Abstraktion zu gewöhnen, wird immer mehr anerkannt. Können nun gleich bei weitem nicht alle, die man in Schulen oder sonst unterrichtet, hier gleich weit gebracht werden, wozu es an Zeit, Gelegenheit und vielen unstreitig auch an natürlichen Anlagen fehlt, so kann man doch wenigstens die Vorübungen, die vom Sinnlichen und Anschaubaren der Formen ausgehen, viel allgemeiner anstellen, als gewöhnlich geschieht. Es lassen sich hierzu nicht nur die geometrischen Körper, sondern auch eine Menge der uns zunächst umgebenden Gegenstände benutzen. Durch elementarischen Zeichenunterricht kann man schon die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen und sie gelegentlich auf die Eigenschaften der Verhältnisse derselben führen. Was man in unseren Zeiten ein ABC der Anschauung genannt hat, ist ebenfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie.

Es ist unter dem Namen der Formenlehre in neueren Zeiten in hohem Grade ausgebildet und von einzelnen Methodikern sehr glücklich bearbeitet.

Anmerk. 1. Folgendes zur Erläuterung.

Was ein Körper ist, weiß schon jedes Kind. Ein geometrischer Körper ist der physische, bloß in Absicht auf Form und Größe betrachtet. Dies läßt sich auch sinnlich machen. Wer ein Zimmer zu einem gewissen Zweck sucht, muß wissen, wie lang, wie breit, wie hoch es ist. An die Materie, welche den Raum erfüllt, denkt er nicht, wenn er nach der Größe fragt. Er hat den geometrischen Raum im Sinn. Wer einen Garten kauft und nach seiner Größe fragt, will nur Länge und Breite wissen; er fragt nicht 'nach der Dicke. Er hat also die Fläche im Sinn. Wie groß ist der Weg nach Berlin? — heißt nicht, wie breit? wie dick? — Es heißt nur, wie lang? Wer daher so fragt, hat bloß die Ausdehnung in die Länge im Sinn.

Oder man läßt das Kind sich denken, daß ein Würfel, eine Kugel, eine Tischplatte u. s. w. mit Gyps oder Wachs umgossen würde, und wenn alles fest geworden, aus dem Umguß verschwände. Der Raum und die ganze Form des Körpers wird doch noch zurückbleiben. So läßt sich leicht der Begriff des geometrischen Raums, des Körpers und dessen Grenzen (die Fläche) und deren Grenzen (die Linien) und deren Grenzen (die Punkte) absondern. Doch darf man nicht eher zu Flächen übergehen, bis erst die einfacheren Formen, der Punkt und die Linie, mit ihren mannigfaltigen Bezeichnungen begriffen sind. — Pöhlmann's stereometrischer Apparat oder der Tillich'sche, Leipzig 1807, den sich ein geschickter Lehrer auch selbst verfertigen kann, sind treffliche Versinnlichungsmittel.

2. Dem Nachzeichnen geometrischer Figuren gehe das Erfinden vorher. Erst gerade Linien, die sich durchschneiden oder nicht durchschneiden. So entstehen die Begriffe von Winkeln, Parallellinien, dann Dreiecke, da das Kind bald sieht, daß noch so weit verlängerte Schenkel eines Winkels keinen Raum einschließen. Darauf die verschiedenen Arten, einen Raum durch gerade und krumme Linien einzuschließen. Dann läßt man von jeder Art mehrere zeichnen, ausschneiden, mit einander vergleichen, an einander legen u. s. w. Auch hier ist der Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre von W. v. Türk, mit 11 Kupfertafeln, Berlin 1817 das allervorzüglichste Hilfsmittel und kann selbst weniger vorgeübten Lehrern zum Selbstudium hinreichen.

3. Viele Grundsätze der Geometrie sind gewöhnliche Schlußfolgen und Handlungsarten. Viele werden praktisch angewendet, ohne daß man der Regel sich bewußt ist.

Z. B. zwei Dinge, die einem dritten gleich sind, sind sich selbst gleich. — Den Grundsatz der Kongruenz, oder daß Figuren, die einander decken, sich gleich und ähnlich sind, befolgt jedes Mädchen, das sich ein Papier zu einem gegebenen Muster abschneidet.

71. Bemerkungen über die Methodik des mathematischen Unterrichts.

Wenn gleich die Mathematik eine strenge Wissenschaft ist, in welcher, nach einer wirklich notwendigen Folge, ein Lehrsatz in den andern greift: so leidet es doch keinen Zweifel, daß man nach der Verschiedenheit des Bedürfnisses, der subjektiven Beschaffenheit der Schüler und dem eigentlichen Zweck, den man bei einzelnen erreichen will, auch bei ihr verschiedene Wege einschlagen könne, und daß selbst hier von keiner absoluten Methode die Rede sein sollte. Ein andres ists, ob man den Unterricht vorzüglich nur auf praktische Zwecke (wie etwa in

Realschulen) berechnen, ob man sich mit einer bloßen Elementargeometrie begnügen, oder das Ganze der Wissenschaft nach der strengsten Lehrart, um eigentliche Mathematiker zu bilden, behandeln will. Da zu dem letzteren nur die wenigsten Köpfe geeignet sind, so ist beinah in keinem Fach die Unterweisung vieler zu gleicher Zeit so schwierig als hier. Daher belohnt sich auch der Unterricht oft weniger, als man erwartet. Das allgemeinste Gesetz bleibt gleichwohl, daß vor allen Dingen ein fester Grund durch die reine Mathematik gelegt und sie so, namentlich in den höheren Schulen, als das allernotwendigste behandelt werde. Hiervon wird sich schon als Übung und Stärkung der Denkkraft, wenn auch in der Folge gar kein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht werden sollte, in der Anwendung der Lehrsätze auf Gegenstände des gemeinen Lebens der Nutzen ganz unfehlbar auf mannigfaltige Weise bewähren. Das zu freie Überschreiten zu dem Praktischen, wobei dem Schüler am Ende mehr an Unterhaltung und Befriedigung der Neugier liegt, hat ein oberflächliches und unsicheres Wissen zur notwendigen Folge. Nur da, wo die praktische Anwendung wahres Bedürfnis und beinah einziger Zweck ist, thut man wohl, die Planimetrie und Stereometrie schon zeitig auf Fälle des gemeinen Lebens anzuwenden. Unter den Teilen der angewandten Mathematik hat übrigens für einen großen Teil von Schülern die Mechanik, für alle aber die Astronomie das höchste Interesse.

72. Verbindung der akroamatischen und heuristischen Methode.

Daß überall die Methode die beste ist, welche den Schüler am meisten veranlaßt, selbst zu denken, zu suchen, zu finden, gilt ganz vorzüglich von der mathematischen Lehrart. Sie muß recht eigentlich heuristisch sein.[1]) „Aber — sagt ein erfahrner Schulmann — der akroamatische Vortrag muß den Anfänger des heuristischen Unterrichts empfänglich machen; muß ihm die Grundvorstellungen der einzelnen Wissenschaften, welche die reine Mathematik ausmachen, im Zusammenhange gründlich und deutlich mitteilen; die Methode, Hilfskonstruktionen zu finden, an einigen Beispielen darstellen; das Wissen einer Beweisart an einzelnen Beweisen entfalten; die Operation des Verstandes in der Bildung der Begriffe an einzelnen Begriffen anschaulich machen. Dieses alles muß so geschehen, daß des Anfängers Kräfte wirklich zur Thätigkeit aufgeregt werden. Ohne diese Vorbereitung wird der heuristische Unterricht — der auch hier nicht mit der sokratischen Lehrart zu verwechseln ist[2]) — nicht befriedigend gelingen, und ihm selbst wird der akroamatische immer wieder zur Seite treten müssen, wo der Gegenstand noch zu viel Schwierigkeiten hat. Beide Lehrmethoden müssen sich daher stets unterstützen." — Den Gang, welchen der Unterricht selbst zu nehmen hat, zeichnen dem Lehrer die bewährtesten Meister der Wissenschaft

vor, und bei der Höhe, auf welcher sie jetzt steht und auf welche sie gekommen ist, ehe von so mancher neuerlich als einzig richtig angepriesenen Methode die Rede war, ist wohl außer Zweifel gesetzt, daß man nicht nötig habe, die Bahnen des Euklides und seiner glücklichsten Nachfolger zu verlassen. Bleibe nur der Lehrer jenen Führern treu; strebe er in seinem Vortrage nach dem höchsten Grad der Deutlichkeit und Konsequenz und gehe nie eher weiter, als bis er sicher sein kann, daß jeder Lehrsatz ganz begriffen und der Schüler fähig ist, ihn eben so klar wieder zu geben, wie er ihn empfangen hat; ermüde er nicht im Wiederholen des Vorhergegangenen; beachte er überall auch bei diesem Unterricht die Individualität des Schülers und seine natürlich größern oder geringern Anlagen zu mathematischen Studien; gebe endlich hinlänglichen Stoff zur Selbstbeschäftigung: so wird er seines Zwecks gewiß nicht verfehlen. Je selbstthätiger sich der Schüler fühlen, je mehr er der eignen Thätigkeit seines Geistes zu danken haben wird, desto mehr Liebe für die Wissenschaft wird er gewinnen.

Anmerkung. 1. „Die Aufsuchung und Erfindung der Beweise — sagt der oben angeführte praktische Schulmann, Herr C. R. Matthias — kann sehr oft dem Privatfleiße der Lehrlinge überlassen werden, aber der Lehrer versäume nicht, sie dazu anzuleiten. Ich gebe meinen Schülern bald eine Analysis, um ihnen zu zeigen, wie sie die auf einer Auflösung oder einen Beweis hinführende Überlegung anzustellen haben, und fordere, daraus die Synthesis zu entwickeln und sie anzuordnen. Bald teile ich ihnen eine Disposition zu einem Beweise mit, welche bloß die Hauptschlüsse andeutet, und überlasse ihnen, die Prämissen zu demselben aufzusuchen und folgerecht zu kombinieren; bald deute ich ihnen die Synthesen einer Auflösung an, und sie müssen den Gründen nachforschen und die Auflösung ausführen; bald liefere ich ihnen Data, deren Kombination sie auf ein Theorem und dessen Beweis leitet, bald lege ich ihnen Fragen vor, deren Beantwortung mit den Gründen sie zu geben haben; bald erhalten sie bloß ein Theorem, oder gewisse Folgen aus Konstruktionen und Theoremen, und nun liegt ihnen ob, die Gründe von jenem und diese Konstruktionen und Lehrsätze anzugeben. So glaube ich in diese Übungen Mannigfaltigkeit zu bringen." —

Die ausgearbeiteten Beweise und Auflösungen werden von einem und dem andern Schüler in den Lehrstunden mündlich wieder vorgetragen, so daß sein Vertrag nicht nur den Beweis oder die Auflösung darlegt, sondern auch gleichsam eine Geschichte seiner Erfindung oder seiner Bearbeitung des Vorgetragenen ist. Die übrigen Schüler geben dann ihr Urteil darüber ab, und dies bietet zu mancherlei nützlichen geometrischen oder logischen Unterhaltungen Gelegenheit dar. S. T. A. Matthias, Anleitung zur Erfindung und Ausführung elementarischer Beweise und Auflösungen. Magdeburg 1811. S. VI.

2. Eben dieser gleich achtungswerte Theoretiker als Praktiker hat den Unterschied der sokratischen und heuristischen Lehrart, teils in den Gedanken über die Anwendung der Sokratik im mathematischen Unterricht, (Guts Muth's

Bibl. 1801. Zw. B.) teils in den Erläuterungen zu seinem Leitfaden (s. I. T., S. 23) vortrefflich entwickelt. Auch leidet das Gesagte Anwendung auf alle Arten des Unterrichts, in welchen beide Methoden anwendbar sind:

Die heuristische Methode ist von der sokratischen Lehrart noch verschieden, wenngleich beide sehr wohl mit einander verbunden werden können und müssen, jedoch so, daß jene vorherrsche. Im allgemeinen unterscheiden sich beide darin von einander, daß bei der heuristischen eigentlich der Schüler der Thätigste unter der wissenschaftlichen Aufsicht des Lehrers bleibt; bei der sokratischen hingegen seine Thätigkeit weit mehr von der Leitung des Lehrers abhängig erhalten wird. Bei jener nämlich geht der Schüler ganz seinen eignen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer immer nur insofern achtet, als nötig ist, damit der betretene richtige Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch irreleitenden Abweg verwandele: bei dieser muß er sich auf dem Wege fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet; bei der heuristischen entwickelt also der Schüler seine Schlüsse aus seinem Innern: bei der sokratischen wird ihm in des Lehrers Fragen unabläßig vorgehalten,' woraus er schließen soll. Oft schließt sogar, wenngleich versteckter Weise, der Lehrer für ihn, und seine Antworten sind unthätige Bejahungen oder Verneinungen; bei jener liegt das Ziel seiner Forschung in heller Nähe vor ihm, er hat alle Data vorrätig, welche er benutzen muß, um sein Resultat zu finden, und irrte er auch hier oder dort in deren Benutzung, so wird selbst sein Irrtum lehrreich für ihn: bei dieser sieht er anfangs nicht immer sogleich, wie er und woraus er sein Resultat finden werde, er schreitet an des Lehrers Hand, freilich vor Verirrung mehr gesichert, weiter, aber auch weniger gewahr werdend, wie Irrtümer entspringen und wie sie zu verhüten sind; bei jener findet er selber oft den kürzesten Weg ans Ziel und fühlt, an demselben angelangt, in sich Kraft und Mut zum weiteren Fortschreiten erhöhet: bei dieser verfolgt er wohl öfter einen längern Weg, an dessen Ende er sich zu neuer Thätigkeit wenig oder gar nicht gestärkt fühlt; bei jener übersieht er am Schlusse seiner Untersuchung mit vollster Klarheit, wie er zu seinem befriedigenden Resultat gelangt ist: bei dieser weiß er oft nicht mit Bestimmtheit anzugeben, wie er das Resultat gefunden habe, eben weil er seine Aufmerksamkeit zwischen seinen Stoff und die fremde Leitung, häufig bloße Führung, in dessen Behandlung zu sehr teilen mußte. Sollte die Behauptung wohl so ganz unrichtig sein, daß die sokratische Lehrart, ausschließlich angewendet, selten eigentliche Selbstdenker gebildet habe? Leugnen kann niemand, daß sie sich vortrefflich eigene, die Thätigkeit des Geistes anzuregen, das Spiel der Seelenkräfte wieder in Gang zu bringen, wenn es zu stocken drohet; aber auch nicht leugnen kann man, daß sie, ausschließlich benutzt, dem Geiste zu wenig freien Spielraum gönne, sich eigentümlich zu äußern und zu entfalten. Man lasse nur Schüler, die nie anders, als durch sie zum Denken angeführt worden, versuchen, allein etwas zu erforschen: wie verlassen werden sie sich fühlen, wie so wenig sich Kraft zutrauen, das Verlangte zu leisten. Die Erfahrung zeigt auch, daß fähigere Köpfe sich nur mit geheimem Sträuben von ihr leiten lassen; sie eilen im Gefühle ihrer Selbständigkeit dem sokratisierenden Lehrer gern vor und werden unmutig über die Fesseln, in denen sie ihre Schritte nach den seinigen abmessen sollen. Die Subjektivität des Schülers geht nicht selten durch ihre unabläßige, alleinige Anwendung verloren. Sie bereitet endlich auch, allein angewendet, den Schüler keineswegs vor, sich selbst durch das Studium größerer oder klassischer Werke in der Wissenschaft weiter zu führen, was bei dem so glücklich von statten gehet, der zeitig gewöhnt worden, sich auf sich selbst zu verlassen und eintretende Schwierigkeiten durch eigene Kraft zu beseitigen.

———

Zu den litterarischen Hilfsmitteln gehören:

I. Für das eigene Studium des Lehrers — vor allen des klassischen Euclidis elementorum matheseos Libri XV, wovon die Ausg. von D. Gregorius Oxon. 1703 die schönste ist. Les œuvres d'Euclide, trad. en latin et en franç. par F. Peyrad, Paris 1814—1818, 3 Vol. (Beste, weil nach dem ältesten Kodex bearbeitete Ausgabe, wenn auch vielleicht nicht so stattlich wie die Oxforder). Die beste Handausgabe hat R. Simson, Glasgue 1756 4. geliefert. Eine Schulausgabe der 6 ersten Bücher erschien von Reide. (Deutsch von Lorenz und N. Ausg. von Mollweide, Halle 1824.) Nächstdem die vollständigen Lehrgebäude von Euler, Kästner, Karsten, Hahn, desgl. J. A. Fischer's Grundriß der gesamten reinen höhern Mathematik, 1 Bde., Leipzig 1807—1809. Pasquich's Anfangsgründe der gesamten theoretischen Mathematik, 2 Bde., Wien 1812. Ferner Büsch, Encyklopädie der mathemat. Wissenschaften, Hamburg 1790, und desselben Versuch einer Mathematik zum Nutzen und Vergnügen für das bürgerliche Leben, 3 Teile, N. Aufl., 1798. Über Astronomie insonderheit: Bode, Anleitung zur Kenntnis des gestirnten Himmels, mit Kupfern, 8. Aufl., Berlin 1823. Desselben kurzgefaßte Erläuterung der Sternkunde mit Kupfern, 2. Aufl., 1793. E. H. Voigt's Lehrbuch einer popul. Sternkunde, Weimar 1799 und Klügel's Anfangsgründe der Astronomie, Berlin 1793. [Montucla, Histoire des mathématiques, Neue Aufl., fortgesetzt von de la Lande, Paris 1799, 4. Chasles, Geschichte der Geometrie, hauptsächlich mit bezug auf die neueren Methoden. Aus dem Franz. übertrag. v. Sohncke, Halle 1839, Gebauer. Cantor, Mathemat. Beiträge zum Kulturleben der Völker, Halle 1863, H. W. Schmidt. Dess. „Vorlesungen üb. d. Gesch. d. Mathem.", 1 Bd., Lpz. 1880, Teubner. Bretschneider, Die Geometrie u. die Geometer vor Euklides, Leipz. 1870, Teubner. Hankel, Zur Gesch. d. Mathematik i. Altertum u. Mittelalter, Leipz. 1874, Teubner.

Kompendien und Fundamental-Werke:

Ohm, Versuch eines vollkommen konsequenten Systems der Mathematik, Berlin 1828. Klügel, Mathematisches Wörterbuch, 5 Bde., und 2 Bde. Supplement von Grunert, Leipzig 1803—1837. Newton, Principia philosophiae naturalis mathematica. Euler's Werke. Gauß' Werke. R. Baltzer, Theorie und Anwendung der Determinanten, 2. Aufl., Leipzig 1864, Hirzel; seitdem mehrmals neu aufgelegt. S. Günther, Lehrbuch der Determinanten-Theorie, Erlangen 1875, Besold; seitdem wieder neu aufgelegt. H. Klein, Handbuch der allgemeinen Himmelsbeschreibung, 2 Teile, Braunschweig 1869, Vieweg u. Sohn, u. a.]

II. Unter den Lehrbüchern verdienen besonders empfohlen zu werden:

a) für den früheren Unterricht: Pöhlmann's Anfangsgründe der Geometrie, als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benutzt, 3 Teile, Fürth 1804. Dessen Unterhaltungen über stereometr. Wahrheiten ꝛc., Erlangen 1808. F. G. Busse, Anfangsunterricht in der Geometrie, 8. Aufl., 2 Teile, Freiburg 1808. Vieth, erster Unterricht in der Mathematik für Bürgerschulen, 6. Aufl., Leipzig 1821. F. W. v. Türk, Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre, Berlin 1820. v. Winterfeld's Anfangsgründe d. Mathematik,

zum Gebrauch für Schulen und Selbstlehrlinge, 4 Teile, 3te Ausg., Braunschweig 1806 f. Schmidt, von den Weltkörpern, Leipzig 1789. [Hofmann, Geometrische Anschauungslehre 1815. Graßmann, Raumlehre für Volksschulen, 2 Teile, 1837. Diesterweg, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, 1822. Otto Schulz, Lehrbuch der Raumlehre, f. d. Elementarunterricht, 1850. Ders., Raumlehre oder Geometrie, 2. Aufl. 1873]

[An neuern Schriften für den Volksschulunterricht sind zu nennen:

Diesterweg, Elementar-Geometrie, bearbeitet von Langenberg, Frankfurt a. M., 1872. Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. 5. Aufl., 1867. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Schullehrer-Seminare, 8. Aufl., 1879. *Pickel, Geometrie der Volksschule, 5. Aufl., Dreden 1882. Kaiser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen, 1875. *Bartholomäi, Die Grundlehren der Geometrie in elem. Darstellung, Langensalza 1876, Beyer & Söhne; Adam, W., Ausführl. Lehrb. d. Planimetrie, ebendas.; Adam, R., Raumlehre mit Übungen im Zeichnen u. Messen, ebendas.; Zizmann, Geometrie der Volksschule, ebendas. Kaselitz, Die Geometrie in der Bürgerschule, Berlin 1873. Oppel, Leitfaden für den geometrischen Unterricht, 2. Aufl., Frankfurt a. M. Winter 1878. Nissen, weil. Sem.-Lehrer, Lehrbuch der Elementar-Mathematik, für den Unterricht in Schullehrer-Seminarien und Realschulen, sowie für den Selbstunterricht, 2. Aufl., Schleswig 1882.]

b) Für den höheren Schulunterricht: Klügel's Anfangsgründe der Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, 6. Aufl., Berlin 1819. G. G. L. Schmidt's Anfangsgründe der Mathem. zum Gebrauch für Schulen, 1.—3. Teil, Frankfurt a. M. 1797—1807. F. W. Streit, Lehrbuch der reinen Mathem. für den Selbstunterricht, 9 Teile, Weimar 1816—1823. *Lorenz, Grundriß der reinen und angewandten Mathematik, 3 Teile, Helmstädt 1819—1821; vergl. mit des Verf. größerem Werke, Elemente der Mathematik, 3 Teile, Leipzig 1797. Vieth, Anfangsgr. der Mathem., 3 Teile, 2. Aufl., Leipzig 1806—1821. Kries, Lehrb. der reinen Mathematik für die obern Klassen gelehrter Schulen, Jena 1822. Die Elemente der Algebra und Analysis nebst ihrer Anwendung auf Geometrie. — Ein Lehrbuch f. Gymnasien, Berlin 1815. Vorzügl. E. G. Fischer, Lehrbuch der Elementar-Mathematik für Schulen, 1.—3. Teil, Berlin 1820—1824. Mehr im Geist der Pestalozzi'schen Methode bearbeitete Tillich sein Lehrbuch der Geometrie, mit 16 Kupfern, Leipzig 1806, und Jos. Schmid, die Elemente der Form und Größen, 1. u. 2. Teil, Bern 1809, wovon weiter unten bei der Kritik der Pestalozzi'schen Schule mehr gesagt werden soll.

[Von den neuen Werken für den höhern Schulunterricht sind zu nennen:

a) für das Gesamtgebiet der Mathematik: Kambly, Die Elementarmathematik, 4 Teile, Breslau. Grunert, Lehrbuch der Mathematik, 4 Teile, Brandenburg. Graßmann, Lehrbuch der Mathematik, Berlin 1865. Helmes, Elementarmathematik, Hannover. Wittstein, Lehrb. der Elementarmathematik, Hannover 1869. Handbuch der Mathematik von Schlömilch, unter Mitwirkung von Reidt und Heyer, 2 Bde., Breslau 1880—1881.

b) Für Arithmetik: Lübsen, Lehrb. der Arithmetik und Alg., Leipzig. Derselbe, Ausführl. Lehrbuch der Analys., ebendas. Spiecker, Leitf. für den arithm. Unterr., Potsdam 1881. Spitz, Lehrb. d. allgem. Arithm., Heidelberg, 4. Aufl., Leipzig 1882, Winter. Schoof, Arithm. und Algebra, Hannover. Adam, Lehrbuch der Buchstabenr. u. Algebra. Lorey-Dorschel, Prakt. Rechenwerk, Handb., Eisenach 1876. R. Baltzer, Die Elemente der Mathematik, 1 Bd., Arithm. u. Algebra, 6. Aufl., Leipzig 1879, Hirzel.

c) Für den geometr. Unterricht: Lübsen, Lehrbuch der Elementargeometrie, Leipzig. Ders., Lehrb. der ebenen Geometrie, Potsdam. Brettner, Lehrb. der Geometrie, 3 Teile, Ratibor. Burbach, Grundriß der Planimetrie, Gotha. Gandtner, Die Elemente der analyt. Geometrie, Leipzig. Weißenborn, Elemente der Planimetrie, Eisenach. Spitz, Lehrb. der ebenen Geometrie, Lehrb. der Stereometrie, Lehrb. der ebenen Trigonom., 5. Aufl., Leipzig 1882, Winter. Heis u. Eschweiler, Lehrbuch der Geometrie, Köln. Koppe, Die Planim. f. d. Schul- und Selbstunterr., Essen. Ders., Stereometrie, ebene Trigonometrie, sphär. Trigonom. Kunze, Lehrb. der Geometrie, Jena. Schlömilch, Geometrie des Maßes, Eisenach 1873; seitdem neu aufgelegt. R. Baltzer, Die Elemente der Mathematik, 2. Bd. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie, Leipzig 1861, Hirzel; seitdem neu aufgelegt.

d) Aufgabensammlungen für den arithmetischen Unterricht: Hirsch, Meier, Sammlung von Beispielen und Aufgaben (neue Aufl. von Bertram) Berlin, Dunker. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik, besonders in Beziehung auf die Aufgabensammlung von Meier Hirsch, 2 Teile, Berlin 1820, Duncker und Humblot; seitdem mehrmals neu aufgelegt. Bardey, Methodisch geordnete Aufgabensammlung, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend, über alle Teile der Elementar-Arithmetik, 10. Aufl., Leipzig 1882, Teubner. Heis, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der Arithm. und Algebra, 61. Aufl., 1882. Martus, Mathematische Aufgaben, 5. Aufl., Greifswald 1880, Koch. Hofmann, Samml. von Aufgaben aus der Arithm. u. Algebra, 4. Aufl., Bayreuth 1881, Grau.

e) Aufgaben für den geometrischen Unterricht: Gandtner u. Junghans, Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie, 3. Aufl., Berlin 1882, Weidmann'sche Buchhandlung. Hofmann, Aufgaben über Anwendung der Algebra auf Geometrie, Bayreuth 1865. Jochens, Trigonometr. Aufgaben nebst Auflösungen, Berlin 1870. Wittiber, Trigonom. Aufgaben nebst Auflösungen, 2 Teile, Breslau 1864. Wöckel, Geometrie der Alten, 12. Aufl., Nürnb. 1880, Korn. Reidt, Planimetr. Aufgab., 2 Tle., Breslau 1882, Trewendt.

f) Tafeln: August, Vollst. logar. und trigonom. Tafeln, Leipzig. Vega, Logarithm.-trigonom. Handbuch, Berlin. Köhler, Logarithm.-trigonom. Handbuch, Leipzig. Schlömilch, Fünfstell. logarithm. u. trigonom. Tafeln, Braunschweig. Wittstein, Fünfstell. logarithm.-trigonom. Tafeln, Hannover.]

Die heuristische Methode ist musterhaft dargestellt in J. A. Matthias, Leitfaden für reinen heuristischen Schulunterricht über die allgemeine Größenlehre, Elementargeometrie, ebene Trigonometrie, gemeine Algebra und Apollonischen Kegelschnitte.

Magdeburg 1814, nebst den für Lehrer höchst wichtigen Erläuterungen in dem Leitfaden. 1.—3. Abteil. Magdeburg 1814 und 15. Selbst das Beste aus der Litteratur findet man darin nachgewiesen.

III. Über die Methode des mathematischen Unterrichts vergleiche man: Große, Über den Unterricht in der Mathematik und Arithmetik auf Schulen, in Resewitz, Gedanken ꝛc., 3. Teil, 2 St. Hanstein, Über den Vortrag der Mathematik, besonders der Geometrie in den unteren Schulklassen, Stendal 1804. Hecker, Über die verschiedenen Methoden in den mathematischen Wissenschaften auf Gelehrtenschulen, Berlin 1804. L. A. Märtens, Erleichterung eines gründlichen Studiums der Mathematik als Bildungswissenschaft, Helmst. 1805 und Kästner, Über die Art, Kindern Geometrie und Mathematik beizubringen, im Braunschw. Journale 1788, S. 7 u. 8. — Über den hohen Wert des mathem. Unterrichts s. m. die Einleitung zu Herbart's ABC der Anschauung (s. Teil 3, S. 400), und in Bernhardi's Ansichten S. 215 das gehaltvolle Programm: Mathematik und Sprachen. [Ohm: Der Geist der mathematischen Analysis, Berlin. Erste Abhandlung. Duncker und Humblot, 1842. Zweite Abhandlung. Erlangen, Heyder, 1846. Fresenius, Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur, Frankfurt a. M., Brönner, 1854. Fresenius, Die psychologischen Grundlagen der Naturwissenschaft, Wiesbaden 1868. Schwarz, Versuch einer Philosophie der Mathematik, verbunden mit einer Kritik der Aufstellungen Hegel's über den Zweck und die Natur der höheren Analysis, Halle, H. W. Schmidt, 1853. Baumann, Die Lehren von Raum, Zeit und Mathematik in der neueren Philosophie. Berlin, G. Reimer, 2 Bde., 1868—1869. J. Löser, Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. Methodisch-praktisches Handbuch für den Lehrer, sowie für Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminarien, 2. Aufl., Weinheim, Ackermann, 1882. — Bartholomäi's Aufsätze über die Geometrie der Volksschule in Mann's Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht.

Fünftes Kapitel.

Von dem Unterricht in der Geographie und Geschichte.

73. Wichtigkeit des Gegenstandes.

Geographische und historische Kenntnisse hängen mit einer wahrhaft menschlichen Bildung innig zusammen. Für wen sollte nicht der Boden, auf welchem er sich seines Daseins zuerst bewußt ward und seine Kräfte sich zuerst entwickelten, so wie alles, was das Geschlecht, dem er angehört, unmittelbar angeht, ein hohes Interesse haben? Wovon hört auch das Kind, wovon hört überhaupt der Mensch, selbst auf den niederen Stufen seiner Bildung, lieber reden, wovon lieber erzählen, als von dem, was seine Vorfahren gesehen oder erfahren, was vor ihm in der Nähe oder Ferne geschehen ist? Je mehr er aber an Bildung zunimmt, desto mehr erweckt die genauere Kenntnis seines großen Wohnplatzes, der Erde, ihrer ursprünglichen oder im Lauf der Jahrtausende erfolgten Gestaltungen, der Eigentümlichkeiten, der klimatischen Verschieden-

heiten, der Schicksale ihrer Bewohner, seine Teilnahme? Daß auch von dieser Seite der Umfang und die Tiefe der ihm darüber mitzuteilenden Kenntnisse im Verhältnis zu der übrigen Bildung stehen müsse, versteht sich. Darauf stets Rücksicht zu nehmen, ist nicht das Unwichtigste in der Methode des Unterrichts. Aber wie sehr sich auch dieser beschränken muß, ganz sollten die Kenntnisse keinem Unterrichteten fehlen und selbst in ihrer größten Beschränkung nie bloß Sache des Gedächtnisses sein, wozu gleichwohl Geographie und Geschichte so oft herabgewürdigt ist.

74. Allgemeinste geographisch-historische Vorkenntnisse.

Die ersten Ideeen von Geographie und Geschichte lassen sich, noch ehe der eigentliche Unterricht anfängt, Kindern jedes Alters bei mancherlei Gelegenheiten beibringen. Indem man sich mit ihnen in den Jahren, in welchen es mehr auf die Anregung ihrer Aufmerksamkeit und ihres Nachdenkens, als auf eigentlichen Unterricht ankommt, über die sie zunächst umgebenden Gegenstände unterhält, werden eine Menge von Begriffen, welche die Geographie voraussetzt, z. B. von Städten, Dörfern, Bergen, Thälern, Wäldern, Ebenen, Wüsten, Kanälen, Flüssen, Seeen, Meeren, Inseln, Längenmaßen, Weltgegenden u. s. w. vorkommen, von denen mehrere ihnen auch durch Anschauung deutlich werden können. So sollte man auch bei kleinen Spaziergängen und Reisen jede Gelegenheit wahrnehmen, sie alles selbst sehen zu lassen, statt, wie oft geschieht, das, was dem Erwachsenen allbekannt und geläufig ist, auch bei Kindern als bekannt vorauszusetzen. Die ersten Geschichtserzählungen gehen am besten von einzelnen Menschen aus, die sich durch etwas Nützliches und Edles, sei es Idee, Erfindung oder That, ausgezeichnet und unvergeßlich gemacht haben. Der Tag, an welchem sie geboren oder gestorben sind, das Jahr, worin sie sich durch das, was sie thaten, unvergeßlich gemacht haben, führt oft ganz natürlich das Andenken an sie herbei. So geben auch merkwürdige Orte, Schlachtfelder, alte Burgen, Inschriften, Grabsteine u. s. w. Gelegenheit zu erzählen, was vor Zeiten hier oder da vorgefallen ist. Dies erweckt das Interesse an der Vorzeit und führt auf die Idee, daß man immer weiter zurückgehen und auch von denen, die längst gestorben sind, wissen könne, was sie geredet oder gethan haben. So werden auch die Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft in der nächsten Umgebung zuerst angeschaut, und es kommt nur darauf an, die aufmerksam gemachten Kinder darüber nachdenkend zu lehren.

Anmerk. Sehr wahr sagt Pestalozzi: „Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange bei dem Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik; auch die Anfangspunkte der Geschichte, die Kenntnis der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiermit ins große Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. In der Kirche findet

es die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse; in des Vogts und Amtmanns Hause, in des Edelmanns Schlosse sieht es die ersten Spuren der bürgerlichen Ordnung; in der Dorfmacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt, und es ist gut, daß dies Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum Bewußtsein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauung als Gegenstande irgend einer Wissenschaft gesondert ins Auge zu fassen. Das Kind soll also erst nach dieser Reifung in der Anschauung der Welt zur Geographie, d. h. zur Kunstanschauung der Welt, übergehen." — [In neuerer Zeit ist die Heimatskunde überall in unseren Schulen als Vorkursus für die Geographie heimisch geworden. Eine ganze Reihe von Anleitungen zu diesem Unterricht ist erschienen. Das grundlegende Buch hierüber ist von Finger, Anweisung zum Unterr. in der Heimatskunde, Berlin. Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876. Das erste Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller. 2. Aufl. Dresden 1882. Göpfert, Über den Unterr. in der Heimatskunde, Annaberg 1880. Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, Weimar 1882. Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1882. u. a.]

75. Geographie. Allgemeine Bildung derselben.

Die Geographie oder Erdkunde soll nicht bloß den Raum auf der Erde abteilen und die Richtungen und Verhältnisse dieser natürlichen oder willkürlichen Abteilungen deutlich denken lehren; sondern soll zugleich die Erde als von lebendigen Wesen bewohnt, von Völkerschaften unter sich verteilt, nach ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit, sie sei nun ein Produkt der Natur oder der Kunst, nach ihren Erzeugnissen, nach allen ihren Verhältnissen, als Teil des Weltgebäudes und als Ganzes für sich betrachtet, darstellen. Sie ist daher mit vielen anderen Wissenschaften verwandt, greift in das Gebiet fast aller praktischen Kenntnisse ein und würde, von ihnen allen rein abgesondert, sehr dürftig, besonders für das frühere Alter ganz untauglich und sogar abschreckend erscheinen. [1]) Aber eben daher macht es der außerordentliche Reichtum von Kenntnissen, welcher zur Erreichung jenes Zweckes gehört, notwendig, den Unterricht in mehrere Kurse zu teilen, bei welchen Alter, Fähigkeit, Bedürfnis, selbst das Geschlecht, so wie die künftige Bestimmung der Lehrlinge ins Auge gefaßt werde. Für viele wird der erste (76) wie er hier angedeutet werden soll, schon hinreichend sein; das Übrige wird man wenigstens ihrem eigenen Fleiß überlassen dürfen. Für die, welche zu einer höheren, mehr wissenschaftlichen Ausbildung bestimmt sind, wird ein zweiter und auch wohl zur Vollendung des Studiums noch ein dritter hinzukommen müssen. Aber in jedem dieser Kurse muß schon alles, was das Wesen der Geographie nach ihrer oben angegebenen Bestimmung ausmacht, wenngleich in sehr verschiedenem Maß und Umfang, zu einem Ganzen verbunden werden. Beschreibung der Erde als Weltkörper, Darstellung ihrer — teils als Veste, teils als Wasser —

erscheinenden Oberfläche, Naturgeschichte, Weltgeschichte und Völkerkunde, alles dies muß selbst dem geographischen Elementarunterricht stets einige Beiträge liefern. Dann wird dieser Unterricht, von seinem ersten Anfange bis zu seiner höchsten Vollkommenheit, Kinder und Jünglinge unglaublich reizen und anziehen und ihren Geist mit den reichsten, wahrsten, brauchbarsten Bildern und Ideeen zu erfüllen imstande sein.

Anmerk. 1. Man kann bequem das Gebiet der Geographie oder Erdkunde im weitumfassendsten Sinne unter folgende Hauptansichten bringen. Sie behandelt 1. die Erde als Weltkörper nach Form und Größe und in ihrem Verhältnis zu den übrigen Weltkörpern. Sofern ist sie mathematisch-astronomisch. Sie betrachtet 2. die Oberfläche, wie sie die Natur und wie sie ihre Bewohner abgeteilt haben, um sich auf diesem großen Raum zurecht finden zu lernen. Sofern kann man sie topisch nennen. Sie beschreibt aber auch 3. ihre natürliche Beschaffenheit oder die Organisation ihrer Erzeugnisse von der untersten Stufe bis zu der vollendetsten in dem Menschen. Sie heißt insofern physikalisch. Endlich aber besteht sie auch 4. als das — oft wechselnde — Eigentum und als Wohnsitz ganzer Völkerstämme und als der Schauplatz ihres Wirkens. So entsteht die politische Erdkunde.

2. In dem Vortrage der Geographie den ersten Kursus bloß auf deutliches Anschauen und Einteilen des Raumes beschränken, alles, was sonst der Begriff Erdkunde von physischen, historischen, technologischen, statistischen Kenntnissen in sich begreift, davon trennen und dies die reine Geographie nennen, — auch das gehört zu den Verirrungen der Zeit und zu der verkehrten Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit des Jugendunterrichts, wodurch Geist und Leben aus demselben verschwinden müßte. Statt durch einen heiteren Vortrag die Schüler das ganze Erdenrund in allen seinen Gestaltungen und Erscheinungen kennen zu lehren, sollen sie lieber die Erde durch Parallel- und Vertikallinien in ein Netz einfassen und die Hunderte von Quadraten, aus welchen dieses Netz besteht, beschreiben und nennen. Wen es gelüstet, vergl. darüber Guts Muths Bibl. 1806 II, 1. Wie viel richtiger und der Natur der Wissenschaft sowohl, als der kindlichen Natur und dem Zweck alles geographischen Wissens angemessener ist das, was dagegen Ritter ebendas. S. 198 über den methodischen Unterricht in der Geographie erinnert, und was alle diejenigen, welche diesem großen Meister gefolgt sind, immer von neuem wieder aufgestellt haben.

76. Erster Kursus. Elementargeographie.

Von einer möglichst treuen, durch Nachbildung im Globus veranschaulichten Kenntnis der Gestalt des Erdkörpers geht aller eigentliche Unterricht, sofern man die § 24 genannten Elementarkenntnisse voraussetzen darf, aus.[1]) Bloß die ersten, leichtesten und unentbehrlichsten Lehren der mathematischen Geographie und die Erklärung der Hauptlinien auf den Globen, das Allgemeinste von der Erde als Planet, seiner Bewegung und seinem Verhältnis zu dem Sonnensystem,

um Tages- und Jahreszeiten begreiflich zu machen, werde mitgeteilt. Noch nichts von Graden der Länge und Breite zur Ortsbestimmung. Es würde doch nur zum Vergessen gelernt werden. Die Erdfläche bietet weit natürlichere Abteilungen dar und bringt von denselben das bestimmteste Bild in der Seele hervor.[1]) Das Ganze dieser Fläche teilen und begrenzen die Meere. Sie müssen genau gekannt und ihre Namen tief eingeprägt werden. Eben dies ist der Fall mit den Wasserscheiden, welche das Land durch Gebirgsketten begrenzen und einzelne Erdflächen in große Flußgebiete teilen. Da dies alles natürliche Grenzen, demnach unabhängig von allen Wechseln der Zeiten und Völker sind, so sind sie eben darum weit geeigneter zu Einteilungen, als alles, was bloß von dem so veränderlichen Politischen ausgeht. Zugleich führen sie auch auf die charakteristischen Eigenheiten des Klimas, des Bodens, der Gebirgsarten, der Vegetation, des Tierreichs, der Kultur und selbst der menschlichen Organisation. Ist nun so der Wohnort des Menschengeschlechts bestimmt aufgefaßt, weiß sich der Lehrling auf der Erdkugel danach im allgemeinen zurecht zu finden und die Verhältnisse ihrer Teile zu vergegenwärtigen; hat er die Namen, welche man den fünf Weltteilen und den Hauptteilen eines jeden derselben gegeben hat, ins Gedächtnis gefaßt, und weiß er sie, ohne daß die Karte ihn daran erinnert, nachzuweisen, so geht der Unterricht in das Einzelne der Länder über, stellt jedes nach seiner Lage, Grenze, Umfang, seiner physikalischen Beschaffenheit, seiner Kultur, seinen Bewohnern, ihren vornehmsten Wohnsitzen (Hauptstädten) in einem lebendigen Bilde dar. Jetzt kann auch das anfangs nur gelegentlich Aufgefaßte von bürgerlichen Verfassungen und Regierungsformen deutlicher und planmäßiger entwickelt werden. Nur alles nach dem Gesetz der Sparsamkeit, damit nicht die Überladung die Dauer des Eindrucks schwäche. Daß Europa auf dieser ersten Stufe des Unterrichts und darin wieder das Vaterland das Wichtigste bleibt, liegt in der Natur der Sache.

Anmerk. 1. Da Planiglobien doch zu keiner reinen Anschauung der Erdkörper führen, so fange man lieber sogleich mit einem Globus an. Nur muß der Unterricht dafür sorgen, daß verstanden werde, was ein Globus ist, und was seine Abteilungen bedeuten sollen. Ältere Erdgloben sind z. B. [von Fr. Haan, Leipzig; desgleichen illuminierte Kupfernetze, womit sich jeder eine Kugel von 9 Zoll selbst überziehen kann, 3 Blätter, nebst einem allgemeinen faßlichen Unterricht zum Gebrauch der künstlichen Erdkugel und einer kurzen Einleitung in die mathematische Geographie, 4 Kupfer. Der Sotzmann'sche 1808 und der neue Erdglobus nach Cary, Weimar 1812. Der Zeuni'sche Globus für Blinde stellt die Oberfläche der Erde durch Erhöhungen und Vertiefungen, durch Andeutungen der Gebirge, Meere, Seeen, selbst für das Gefühl sinnlich dar, ist aber auch für Sehende wohl zu gebrauchen. Man vergl. damit zuvor die Beschreibung d. Verf. — [Neuere Erdgloben im Verlag von Reimer in Berlin nach

den Entwürfen von Kiepert und Adami, ferner diejenigen aus dem geographischen Institut zu Weimar. Reliefgloben liefert die geographisch-artistische Anstalt von Schotte u. Comp. in Berlin.]

Die Bewegungen der Erde und die davon abhängenden Tages- und Jahreszeiten lassen sich abends bei Licht an einer Kugel sehr anschaulich machen. Noch anschaulicher machen es die Haan'schen Erdsphären und dessen Weltmaschine mit allen Planeten; ferner: Putsche, Planetarium oder sinnliche Darstellung und faßliche Beschreibung des Kopernikanischen Weltgebäudes. Mit einem Modell. Weimar 1805, und dessen Tellurium oder sinnliche Darstellung und faßliche Beschreibung des Laufes der Erde und ihres Mondes um die Sonne, ebendas. — [Himmelsgloben, Tellurien, Lunarien, Planetarien im Verlag des geograph. Institutes zu Weimar, der geogr.-artist. Anstalt von Schotte u. Comp. zu Berlin. (Preisverzeichnisse siehe in den Katalogen der Lehrmittelsammlungen, wie z. B. von Dr. Schneider in Leipzig u. a.) Auch inbezug auf Wandkarten ist ein großer Reichtum zu verzeichnen. Die Verlagsanstalten von Reimer in Berlin, Flemming in Glogau, Perthes in Gotha, Westermann in Braunschweig, Bädeker in Essen liefern eine große Auswahl trefflicher Wandkarten für den Schulgebrauch.

Unter den Atlanten sind die besten und gebräuchlichsten von Berghaus, Gräf, Kiepert, Meyer, Sohr-Berghaus, Stieler, v. Sydow, Lichtenstern und Lange, sowie die kleineren Schulatlanten von Andree, Kiepert, Handtke, Perthes u. a. Noch sind zu erwähnen die Repetitionskarten von Klöden und Sydow's Gradnetzatlas. Eine Anleitung zum Kartenzeichnen giebt Wenz, das Kartenzeichnen in der Schule, München 1878. Vergl. Dronke, Geogr. Zeichnungen, Bonn 1876, sowie Geogr. Faustzeichnungen von Kaufmann und Maser, Straßburg 1875. Das geogr. Kartenzeichnen zum Gebrauch beim Unterricht in der Geographie, Stuttgart 1863. Eine Übersicht über die neuere Kartographie siehe in Rein's pädag. Studien, neue Folge, Jahrg. 1880.]

2. Die früher von P. Leyser de vera Geographiae methodo, Helmst 1726, dann von Gatterer in seinem kurzen Abriß der Geographie, Göttingen 1775, angedeutete und von Schulz (Lehrbuch der natürlichen Grenz- und Länderkunde, Halle 1787,) wieder aufgefaßte Idee, die Grenzen der Länder bloß mathematisch und physikalisch zu bestimmen und fürs erste alles Politische und Historische aus der Geographie zu verbannen, hat Zeune in seiner Gäa oder Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung, 2. Aufl., Berlin 1811, noch konsequenter durchgeführt und zu einem neuen System der allgemeinen Geographie auszubilden gesucht. Auf diesem Wege sind Stein und Hommeyer (s. unt.) fortgegangen. Das vollkommenste dieser Art leistet aber C. Ritter's Erdkunde (s. unten die Litteratur). Selbst der häufige politische Unbestand und Wechsel der Länder und ihrer Grenzen würde die Anwendung dieser Methode auch im Schulunterricht beinahe notwendig machen, wenn es nicht an sich schon zweckmäßiger wäre, sogleich beim ersten Kursus das Unveränderliche aufzufassen, von den Gebirgen, Meeren, Flüssen &c. auszugehen und nach diesen festen natürlichen Grenzen die Länder abzuteilen, auch wohl zu benennen. Doch behalte man auch die alten

einmal üblichen Ländernamen bei und verweile bei diesem topischen Teil der Geographie nicht zu lange. Hat sich übrigens der Schüler den Lauf der Gebirge und Flüsse und die Lage der Länder beinahe bis zum Unvergeßlichen eingeprägt und zugleich gelernt, sich von irgend einem gegebenen Punkte aus gehörig zu orientieren: so wird er sich in der Folge auch leichter in die Veränderungen, welche die politischen Umwälzungen herbeiführen, finden lernen.

77. Zweiter und dritter geographischer Kursus.

In dem zweiten Kursus füllt man die Lücken aus, welche man geflissentlich in dem ersten gelassen hat, zwar nicht durch eine Vollständigkeit, wie sie von einer ausführlichen Geographie erwartet wird, sondern nur durch Vermehrung des Wissenswürdigsten. Zuvörderst wird die mathematische Geographie vollständiger gelehrt, die Erde als Planet betrachtet und der Globus mit seinen mannigfaltigen Linien nun nochmals genauer nach Zweck und Bedeutung erläutert. Wie weit man darin gehen könne, richtet sich nach den Fortschritten, welche die Lehrlinge in anderweitigen, besonders mathematischen Kenntnissen gemacht haben. Auch die physische Beschaffenheit der Erde wird nun ausführlicher beschrieben und daraus der Zustand einzelner Länder, ihre Kultur und ihr gegenseitiges Verhältnis entwickelt. Die Hauptländer werden spezieller eingeteilt; ihre Größe wird bestimmter angegeben; die Anzahl der Städte vermehrt, jedoch mit steter Rücksicht auf die politische, historische, merkantilische und litterarische Wichtigkeit; nur bei den allerwichtigsten die Volksmenge angeführt, am besten durch Vergleichung mit einigen benachbarten oder sehr bekannten, z. B. der Hauptstadt des Vaterlands. Die Regierungsformen und wenigstens die lebenden Regenten werden genannt oder wiederholt. Auch kann man vielleicht nicht ohne Nutzen einen ganz kurzen Abriß der verschiedenen Veränderungen, welche ein Land in dieser Hinsicht erfahren, hinzufügen. Ist in einer Stadt oder Gegend ein merkwürdiger Mann geboren, oder bewohnt er sie noch; ist eine wichtige Begebenheit dort irgend einmal vorgefallen, so darf dies nie vergessen werden. Hier ist auch Gelegenheit, auf die alte Geographie zurück zu blicken, ob dies wohl vollständiger bei dem Vortrag der alten Geschichte, in der der Geschichte jedes Staats und Volkes vorauszuschickenden Chorographie (s. § 83) geschehen muß. — Ein dritter Kursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie erhalten, welche auf Schulen, wo sie nur in die oberste Klasse gehört, zugleich Gelegenheit giebt, die früheren geographischen Kenntnisse immer aufzufrischen, damit nicht hier, wie so häufig der Fall ist, Vergessenheit dessen eintrete, was die Schüler in den untern Klassen oft weit sicherer gewußt haben.

Anmerk. Die Hilfsmittel für den Lehrer und den Schüler bei diesen dreifachen Kursen s. m. bei § 79. Die Zeit, welche dem Lehrer bei jedem Kursus

gesetzt ist, oder die er ungefähr selbst berechnen kann, bestimmt nur überall das Maß der Ausführlichkeit.

78. Allgemeine methodologische Bemerkungen über den geographischen Unterricht.

Von der Lehrart hängt auch bei dem Unterricht in der Erdkunde unendlich viel ab, sowohl um die Teilnahme zu wecken als zu erhalten, als um das Gelernte tief einzuprägen und zum Teil unvertilgbar zu machen. Folgendes dürften die Hauptgrundsätze sein. 1. Vor allen betrachte man die Geographie eben so sehr, und anfangs noch mehr als eine Beschäftigung der Einbildungskraft als des Gedächtnisses. Der Lehrer ruhe nicht, bis er gewiß ist, daß das Bild der Erdoberfläche auf das allerbestimmteste aufgefaßt sei, daß der Schüler mit Leichtigkeit sich orientieren, auch mit Bestimmtheit und Deutlichkeit ausdrücken oder es bildlich darstellen könne, wenn eine Beschreibung der Lage der Meere, Gebirge, Flüsse, Länder gefordert wird. Nur so verbindet sich mit so vielen im Gedächtnis aufbewahrten Namen deutliche Einsicht. Jener Zweck kann auf verschiedenen Wegen und durch mannigfaltige Übungen erreicht werden. Daß dazu Erdkugeln, Karten und Kartenzeichnungen unentbehrlich sind, leuchtet von selbst ein.[1]) Gleichwohl muß auch 2. das Gedächtnis geübt werden. Aber damit es treu bewahre, was stets zu wissen unentbehrlich ist, vermeide man nur jede unnütze Überladung. Ein auswendig gelerntes Register irgend eines geographischen Lehrbuchs, selbst das kürzeste, was würde es frommen? — Der junge Geograph soll das Lehrbuch, welches allerdings jeder besitzen sollte, zu gebrauchen, sich darin zurecht zu finden, aber nicht es Wort für Wort herzusagen wissen. Am wenigsten soll man ihm zumuten, das zu lernen, was entweder höchst ungewiß oder nur für momentane Zwecke brauchbar ist. Dafür giebt es ja eben geographische Repertorien, welche selbst der eigentliche Geograph und Statistiker zur Hand nimmt.[2])

Anmerk. 1. Versinnlichung und Gedächtnisübung sind wesentliche Teile der geographischen Methode. Die Mittel zur ersteren sind sehr mannigfaltig. Für das frühere Alter hier einige Vorschläge:

a) Man macht schon früh die Kinder mit den Himmelsgegenden genau bekannt und läßt sie alle Lagen der Länder und Städte aus ihrem Standpunkt sich vorstellen. „Zu welchem Thor müßten wir hinaus reisen, wenn wir nach Paris — nach Hamburg wollten? — Wenn eine Kanonenkugel von Berlin bis in unser Haus geschossen werden könnte, in welcher Stube hätten wir die meiste Gefahr? Aber wenn sie von Leipzig käme? Oder von Mainz?“ — Sehr nützlich ists auch, bei wichtigen Orten zu sagen, wie weit sie ungefähr von dem Wohnort entfernt sind.

b) Man läßt die Länder, Grenzen, Meere, Flüsse, Städte sehr genau auf der Karte aufsuchen und allenfalls unterstreichen.

c) Man läßt, nachdem ein Land durchgegangen ist, die Lehrlinge aus der Phantasie die Karte davon zeichnen. Schon das freie Nachzeichnen vorliegender

Karten ist, wiewohl minder als jenes, nützlich; nur nicht etwa an Fensterscheiben, wo es ein bloß mechanisches Nachzirkeln unterliegender Karten wird. Das Zeichnen aus dem Kopf ist allein von Wert, da es den Beweis für richtige Auffassung der geographischen Verhältnisse liefert.

d) Man macht einen leichten Umriß an die Tafel. Die Kinder müssen bestimmen, wohin jeder Ort gehört. Man schreibt so an, wie es der Gefragte angiebt. Der andre muß die Fehler berichtigen. Oder man giebt ihnen auf Papier die Umrisse. Sie müssen sie ausfüllen. — Das Zeichnen des Lehrers an die Tafel ist in keinem Unterricht so wenig zu entbehren, als im geographischen. Dem Gebrauche der Wandkarte ist immer das Tafelzeichnen vorauszuschicken. Die Gründe dafür liegen auf der Hand.

e) Man macht Reisen mit den Kindern — erst auf der Karte, dann ohne Karte in der Phantasie. Dabei lassen sich nun zugleich eine Menge gemeinnütziger und interessanter Kenntnisse, vom Handel, von den Produkten, Gewerben, dem Gang der Flüsse, ihrer Verbindung durch Kanäle, merkwürdigen Menschen, Sehenswürdigkeiten an jedem Ort, beibringen oder wiederholen, wodurch Leben und Interesse in den Unterricht kommt. So kann man auch geographische Exercitia aufgeben. Wer die interessanteste Tour von einem Ort zum andern gewählt hat, bekommt den Preis.

f) Man giebt geographische Rätsel auf.

„Eine Reise zu Wasser in Deutschland, von D(resden) über M(eißen), W(ittenberg), M(agdeburg), nach (Berlin)?"

„Ein Kaufmann will eine Schiffsladung Kaffee holen lassen. Welchen Weg wird das Schiff nehmen? Welchen Gefahren ist es ausgesetzt? Wenn es unbrauchbar wird, wo könnte es landen? Wenn es glücklich in Hamburg ankommt, wie kann der Kaufmann die Waren weiter ins Land befördern? Kann derselbe Kahn von Hamburg bis Halle gehen? Welcher Ort hat die Stapelgerechtigkeit? u. s. w."

g) Man legt eine Produktensammlung, ein Warenlager im kleinen an. Indem man einzelne Stücke vorzeigt, läßt man die Wege beschreiben, auf denen sie bis zu uns gekommen sind.

2. Durch die neuere unstreitig wissenschaftlichere Behandlung der Geographie ist die Menge der zu erlernenden Namen nur zu sehr vermehrt, und es thäte not, für dasselbe Land jetzt doppelte, ja, bei der Abweichung der Terminologieen in den neuern Lehrbüchern, wohl gar drei- und vierfache Namen zu erlernen. So nannte Zeune zuerst Spanien und Portugal die Pyrenäenhalbinsel — Italien die Alpenhalbinsel — Griechenland die Balkanhalbinsel — Ungarn das Karpathenland — Frankreich das Sevennenland — Rußland und Polen das Wolchonskiland — Ägypten das Nilland — Sibirien das Uralland u. s. w. Späterhin wählte er schon andre Namen. Stein und Ritter wieder andre. Es geht also hier wie bei den neueren grammatischen Terminologieen. Darum lasse man sich bei den Anfängern hierauf nicht ein. Das sinnliche Bild von der Kette der Gebirge und dem Lauf der Ströme ist weit wichtiger, als die so veränderlichen und willkürlichen Benennungen.

Übrigens ward auch schon vordem von dieser Seite am häufigsten in Schulen und wird noch jetzt von Lehrern, die nichts von Methode wissen, gefehlt. Ohne alle Auswahl und Berechnung schreiben sie aus Geographieen große und kleine, wichtige und unwichtige Städte ab, und wohl gar bei jeder die Volksmenge, als ob sie ihre Schüler zu Mitgliedern eines statistischen Bureaus bilden wollten,

von welchen man selbst, bei der Menge der Hilfsmittel, solches Gedächtniswerk kaum verlangen würde. Eben so verkehrt ist es, die entferntesten Weltteile und Europa mit gleicher Ausführlichkeit abzuhandeln, ohne zu bedenken, daß es Civilisation und Kultur ist, die das Verhältnis der Wichtigkeit, folglich auch der Ausführlichkeit bestimmen muß.

79. Fortsetzung.

Überhaupt muß 3. das unvermeidlich Trockne, welches Zahlen und Namen, so unerläßlich sie sind, doch immer behalten, durch die Behandlung des Gegenstandes belebt und anziehend gemacht werden. In verschiedenen Abstufungen nach Alter und Fähigkeiten suche man die scheinbar bloße Gedächtniswissenschaft zum Gegenstande des Nachdenkens, zur Beschäftigung des Verstandes zu erheben. Dies wird erreicht, wenn man überall auf die Eigentümlichkeit der Länder, ihre natürlichen Vorzüge und Schätze, das Verhältnis ihres Wohlstandes, die Hindernisse, welche anderwärts der Kultur im Wege standen und dennoch überwunden wurden, auf den Umtausch der Natur- und Kunstprodukte, die Verbindungen der Völker durch Handel, dann auch auf das Eigentümliche der Nationen von dem Zustande der Roheit bis zur höchsten Verfeinerung; endlich auf die wichtigen Folgen einer erweiterten Erdkunde für die ganze Menschheit u. s. w. nach Maßgabe der Fähigkeiten aufmerksam macht; auch dem jugendlichen Verstande Anlaß giebt, dergleichen Betrachtungen selbst anzustellen. Eben diesen Zweck befördern genaue Beschreibungen von Merkwürdigkeiten, nicht sowohl der kleinlichen, wovon die älteren Geographieen voll sind, als solcher, die als Werke menschlicher Kunst, Betriebsamkeit und Geisteskraft eine gewisse Wichtigkeit haben. So wird der geographische Unterricht beinahe das Interesse einer lehrreichen Reise durch verschiedene Länder gewinnen und zugleich eine vorläufige Anleitung sein, wie man eigentlich reisen sollte.[1]) Indes müssen diese häufig eingemischten Räsonnements 4. die Gedächtniskenntnisse nicht verdrängen. Man muß darauf halten, daß gewisse Hauptsachen unverlierbar aufgefaßt und daher förmlich auswendig gelernt werden. Dies ist auch, wenn man nur nicht zu viel verlangt, leicht zu erreichen. Nur soll man es ernstlich treiben und nie ermüden, auch das immerfort zu wiederholen, was schon vor längerer Zeit erlernt ist. Karten ohne Namen, insonderheit Karten, welche die Gebirgsketten und die Flüsse darstellen (orographische und hydrographische), sind hierbei zugleich die besten Hilfsmittel und gerade bei der Wiederholung am brauchbarsten, um zu sehen, ob sich der Schüler auch ohne die beigedruckten Namen orientieren könne. Übrigens wird man den bei Erwachsenen leicht erkaltenden Eifer in dem Studium der Geographie beleben, wenn man ihnen oft Gelegenheit verschafft, sich von der Unentbehrlichkeit dieser Kenntnisse aus der Erfahrung zu überzeugen, und sie, wo sie Unwissen-

heit darin verraten, zu beschämen. Dies zeigt sich z. B. bei dem Lesen der **Zeitungen**[2]), der **Reisebeschreibungen**, ja selbst der **Geschichte**, die ohne Geographie doch nur halb verstanden werden kann.

Anmerk. 1. Eine solche Behandlung der Erdkunde dachte sich **Herder**, wenn er „wenige Wissenschaften zu kennen gestand, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, so notwendig für unsre Zeit, so angemessen der Jugend wären," und sich wunderte, „wie irgend ein Wohlerzogener sie nicht vor allen als Grundfläche und Hilfswissenschaft aller gerade jetzt am meisten geschätzten Studien lieben sollte." Ich teile seine eignen Worte mit, um vielleicht manchen Schul- und Privatlehrer durch eine solche Autorität des Verf. der **Philosophie der Geschichte der Menschheit** mehr für das auch von ihnen oft so trocken gehaltene Lehrfach zu begeistern.

„Welche Fülle — sagt er — von schönen und nützlichen Kenntnissen, die in der Betrachtung unsrer Erde ruhen! Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andre Geschöpfe, an Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, daß, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ungeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! Indem er die mancherlei Produkte der Erde, die mancherlei Gattungen der Schöpfung in diesem oder jenem Klima, die mancherlei Denkarten, Gebräuche, Lebensweisen seiner Mitbrüder, der Menschen, kennen lernt, die alle mit ihm das Licht einer Sonne genießen und einerlei Gesetzen des Schicksals gehorchen: wahrlich, so muß ihm die Geographie das reizendste Gemälde, voll Kunstanlagen, Abwechselungen, ja voll Lehren der Klugheit, Menschlichkeit und Religion werden. Es wird, ohne daß er sein Vaterland verläßt, ein Ulysses, der die Erde durchreiset, viele Völker, Länder und Sitten voll Weisheit und Thorheit kennen lernt, und wenn ihm jedes von diesen anschaulich gemacht wird, so müßte es eine stupide Mißgeburt sein, die dadurch nicht Ideeen in den Kopf und große oder geläuterte Empfindung ins Herz erhielte. O hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren, die sich einbilden, daß außer ihrem Erdwinkel kein Heil sei, und daß die Sonne der Vernunft nur in ihrer Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie und Geschichte besser gelernt: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Haupts zum Gehirnmesser der ganzen Welt, und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimaten und Völker gemacht haben! — An meinem geringen Teil wenigstens muß ich bekennen, daß Geographie und Geschichte (beide im wahren und würdigen Umfang ihrer Begriffe betrachtet) zuerst dazu beigetragen haben, eine Reihe träger Vorurteile abzuschütteln, Sitten und Menschen zu vergleichen und das Wahre, Schöne, Nützliche zu suchen, in welcher Gestalt und Hülle es sich von außen auch zeige. Auf diese Weise liefern Geographie und Geschichte der nützlichsten Philosophie den Stoff, nämlich der Philosophie der Sitten, des Lebens und der Künste: schärfen den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen, und lehren uns mit erleuchteten Augen unsre Vorteile sehen und schätzen, ohne daß wir dabei irgend eine Nation der Erde verachten oder verfluchen wollten. „In ihm leben,

weben und sind wir," sagt Paulus vor dem Altar des unbekannten Gottes der Athenienser. „Gott hat gemacht, daß von „einem Blut aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen, und hat Ziel gesetzt und zuvor gesehen, wie lange und weit sie wohnen sollen. Sie alle sind Kinder seines Geschlechtes." M. s. Herder's Schulrede von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie, in dessen Sophron oder gesammelten Schulreden, Tübingen 1810. (Der sämtlichen Werke 12. Teil.)

2. Zeitungslektüre liebt die Jugend eben nicht. Aber sie wird ihr doch interessant werden, wenn sie dadurch Gelegenheit bekommt, von ihren Kenntnissen Gebrauch zu machen. Auch läßt sich so viel Gemeinnütziges daran knüpfen, so daß es nicht überflüssig sein dürfte, wenn eine Stunde des wöchentlichen geographischen Unterrichts zum Lesen und Erklären der Zeitungen bestimmt würde. — Reisebeschreibungen gehören zu den nützlichsten Lektüren der Jugend. Robinson mag immer den Anfang machen, denn er erweckt Lust, mehr von der Welt zu wissen. (S. I. Teil S. 291.) Dann ähnliche für dies Alter eingerichtete, dergleichen Salzmann, Göze, Seidel, Campe, Schäffer, Trapp, herausgegeben haben — hernach größere, doch mit einiger Vorsicht und Auswahl. Das Zimmermann'sche Taschenbuch der Reisen in 13 Jahrgängen, Leipzig 1802—1817 ist wenigstens für den Lehrer eines der reichsten Magazine zu diesem Zwecke. Auch geographische Lesebücher sind nützlicher als vieles andre, was Kinder lesen. S. I. Teil S. 286. — [Zu empfehlen: Masius, Geogr. Lesebuch, Halle. Grube, Bilder und Scenen 2c., 4 Bde., Stuttgart 1852. Grube, Geogr. Charakterbilder, 13. Aufl., 4 Bde., Stuttgart 1873. Schlichting, Erd- und Völkerkunde in Bildern, Leipzig. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde, Leipzig. Schlagintweit, Poetische Bilder aus allen Teilen der Erde, Soest. Kutzner, Geogr. Bilder, Glogau. Pütz, Charakteristiken zur vergl. Erd- und Völkerkunde, 2 Bde., Köln. Kutzen, Das deutsche Land, Glogau. Heinzelmann, Das deutsche Vaterland, 5 Bde., Leipzig. Riehl, Land und Leute, Stuttgart. Berthelt, Die Geographie in Bildern, 2. Aufl., Leipzig. Vogel, Geogr. Landschaftsbilder, 2. Aufl., Leipzig. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde, 2. Aufl., 1868.

Ein großer Teil der litterarischen Hilfsmittel des geographischen Unterrichts, ist, sofern ein Teil der Geographie mit dem politischen Zustande der Welt und den Schicksalen der Völker im genauesten Zusammenhange steht, beinahe unbrauchbar geworden, da sich in diesem Sinne die Gestalt der Erde, Europas wenigstens, seit wenigen Jahrzehnten mehr als sonst in Jahrhunderten, umgewandelt hat. So wurden wenigstens immer neue Veränderungen und Zusätze nötig. Dennoch behalten viele, wenigstens für die physikalisch-historische Kenntnis der Länder- und Völkerkunde, einen bleibenden Wert.

I. Unter den allgemeineren Haupt- und Handbüchern der Geographie nennen wir die älteren von Büsching, fortgesetzt von Ebeling, Normann, Fabri u. a., ferner Gaspari, Hassel, Cannabich und Guts Muths vollständiges Handbuch der neuesten Erdbeschreibung, 1.—17. Band,

Weimar 1819—23, neue Auflage 1875. C. G. T. Stein, Handbuch der Geographie und Statistik nach den neuesten Ansichten, 4. Ausg. 1.—3. Band, Leipzig 1819—20 und die mit eben so viel Umsicht als echt deutschem Fleiß bearbeitete *Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften von C. Ritter, 2 Teile, Berlin 1817 bis 1818, 2. Aufl., 19 Bände. Derselbe, Europa, herausgeg. v. Daniel, Berlin. Campe, die Darlegung des Ritter'schen Systems in Mützel's Zeitschrift für das Gymnas. 1853. Hommeyer, reine Geographie von Europa, mit Karten, 1810. Géographie nouvelle à l'usage des Instituteurs et des Gouvernantes p. Md. Renelle, 2 Tom., Berlin 1786—1790 und Malte-Brun, Précis de la géographie universelle, Paris 1810. (Deutsch: Abriß der allgemeinen Geographie oder Beschreibung aller Teile der Erde ꝛc. von E. A. W. Zimmermann, I. Band 1. u. 2. Abteil., Leipzig 1812.) T. F. Ehrmann u. H. Schorch, historisch statistisch-geographisches Lexikon, 1.—4. Band, Gotha 1804—23. C. G. D. Stein, geographisch-statistisches Zeitungs-, Post- und Comptoir-Lexikon 1.—4. Band, Leipzig 1818—24. [Daniel, Handbuch der Geographie, 4 Bde., 3. Aufl., Halle 1870/71. Klöden, v., Handbuch der Erdkunde, 3 Bde., Berlin 1872. Peschel, Neue Probleme der vergl. Erdkunde, Leipzig 1870. Ders. Völkerkunde, Leipzig 1874. Humboldt, Kosmos und Ansichten der Natur. Kapp, vergl. allgem. Erdkunde, Braunschweig. Reuschle, beschreibende Geographie u. Handbuch der Geographie, Stuttgart. Keller, Das deutsche Reich, der norddeutsche Bund, der preußische Staat, Berlin. Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeschreibung, 1854. Schacht, Lehrbuch der Geographie, 8. Aufl., 1874. Roon, v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde, 1. Aufl., 1832. Werke über Ethnographie: Frankenheim, Völkerkunde, Breslau 1852. Riehl's geistvolle und ausgezeichnete kulturhistorische-ethnographische Arbeiten. (Die Pfälzer. Land u. Leute ꝛc.) Goltz, der Mensch und die Leute, Berlin 1858. Waitz, die Anthropologie der Naturvölker, Leipzig. Peschel's Arbeiten im „Ausland“, 1867. Kohl, die Völker Europas, Hamburg 1868. Jansen, die Bedingtheit des Verkehrs und der Ansiedelungen des Menschen durch die Gestaltung der Erdoberfläche, Dresden 1811. (Bahnbrechend für die histor.-geogr. Behandlung dieses Zweiges der Kulturgeschichte sind Heeren's Ideeen über die Politik, den Verkehr und den Handel der vornehmsten Völker der alten Welt, Göttingen 1793. 1826.)]

Zur mathematischen Geographie sind empfehlenswerte Hilfsmittel: Herrmann, Lehrbuch der mathematischen Geographie für den ersten Kursus, Leipzig 1804. C. B. Funk, Anfangsgründe der mathematischen Geographie, Leipzig 1777 und desselben Anweisung zum Gebrauch der Erdkugel und Erdplanisphären, Leipzig 1781. Mit 6 Kupfern. J. Th. F. Rambach, Anleitung zur mathem. Erdbeschreibung für Schulen, Frankfurt a. M., 4. Aufl., 1823. J. G. Schmidt, Lehrbuch der mathem. Geographie. Mit Kupfern, Leipzig 1811. Krieß, Lehrbuch der mathem. Geographie, Gotha 1813. [Brettner, Mathem. Geographie, Breslau. Diesterweg, Popul. Himmelskunde, Berlin. Koppe, Die

mathem. Geographie ꝛc., Essen. Littrow, Die Wunder des Himmels, Berlin. Mädler, Der Wunderbau des Weltalls, Berlin. Wetzel, Allgem. Himmelskunde, Berlin. Wiegand, Grundriß der mathem. Geographie, Halle. Birnbaum, Grundzüge der astron. Geogr., Leipzig 1862. Dambeck, Method. Lehrbuch der mathem. Geogr., Halle. Hofmann, Grundriß der mathem. Geogr., Bayreuth. Schubert, Mathem. Geogr., Wien. Hann, Hochstetter und Pokorny, Allgem. Erdkunde, Prag 1872. Benthin, Lehrbuch der Sternkunde, Leipzig 1872.]

Für die physikalische: T. Bergmann's physikalische Beschreibung der Erdkugel, 2 Teile, Greifswald 1780. E. Kant, Physikal. Geographie, Königsberg 1804. G. F. Parrot, Grundriß der Physik der Erde, Dorpat 1814. C. Ph. Funk, Physik. Erdbeschreibung, Berlin 1806. [Guyot, Grundzüge der vergl. physik. Erdkunde, Leipzig. Cornelius, Grundriß der physik. Geographie, Halle. Reuschle, Die Physik der Erde, Stuttgart. Boll, Abriß der physik. Geographie, 2. Aufl., Neubrandenburg. Völter, physik. Erdbeschreibung, 2. Aufl., Eßlingen. Zimmermann, Der Erdball und seine Naturwunder, 17. Aufl., Berlin 1868. Berghaus, physik. Atlas, Gotha. Krieger, Schriften zur allgem. Erdkunde, 1840. Peschel, neue Probleme der vergl. Erdkunde, Leipzig 1870. Masius, Geogr. Lesebuch, Halle 1874. Cotta, Geolog. Bilder und Geologie der Gegenwart, Leipzig 1866. Griesebach, Die Vegetation der Erde, 2 Bände. Schmarda, Geogr. Verbreitung der Tiere, Wien 1853. Studer, Handbuch der physik. Geographie. Wittwer, Physik. Geographie, 2. Aufl.]

II. Als Lehrbücher der Erdkunde sind empfehlenswert: A. E. Gaspari's Lehrbuch der Erdbeschreibung, 1. Kursus mit 15 Karten, 15. Aufl., Weimar 1824. J. G. A. Galletti, Lehrbuch d. Geogr. oder Erdkunde, 4. Aufl., Gotha 1818 und C. G. D. Stein's Geographie für Real- und Bürgerschulen nach Naturgrenzen, Leipzig 1818. J. G. F. Cannabich's kleine Schulgeographie, Sondershausen 1822. Fabri, Handbuch der neuesten Geographie, mit einem Anh., 10 Aufl., Halle 1819. Gaspari's Lehrbuch ꝛc., 2. Kursus mit 35 Karten. Stein, Kleine Geographie oder Abriß der Geographie für Gymnasien und Schulen, Leipzig 1823, verbunden mit dem großen Werk; J. G. F. Cannabich, Geographie, Sondershausen 1823. J. C. F. Guts Muths, Kurzer Abriß der Erdbeschreibung, Leipzig 1821. [Daniel, Lehrb. d. Geogr., 31. Aufl., Halle 1872. Guthe, Lehrbuch der Geographie, 3. Aufl., Hannover 1874. Volz, Lehrbuch der Erdkunde, Leipzig 1876. Egli, Neue Erdkunde, 5. Aufl., St. Gallen 1876. Ders., Leitfaden, 7. Aufl. Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeschreibung, 9. Aufl., Freiburg 1875. Ders., Leitfaden, 15. Aufl., 1874. Schacht, Schulgeographie, 14. Aufl., 1876. Ders., Lehrbuch der Geographie, 8. Aufl., 1874. Roon, v., Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde, 12. Aufl., Berlin 1868. Seidlitz, v., Schulgeogr., 19. Aufl., Breslau 1881. Ders., Kleinere Schulgeographie und Grundzüge der Geographie, Breslau. Dielitz u. Heinrichs, Grundriß der Geographie, 2. Aufl., Berlin 1873. Ruge, Geographie insbes. für Handels- und Realschulen, 5. Aufl., Dresden 1876. Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch zur Geographie für Schulen in 5 Stufen, Glogau. Hummel,

Handbuch der Erdkunde. Ders., Kleine Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen. Völter, Lehrbuch der Geographie, 2 Bde. Ders., Grundriß der Geographie. Mann, Kleine Geographie, 22. Aufl., Langensalza 1883, Beyer. Kirchhoff, Schulgeographie, Halle 1882.]

III. Über die Karten, siehe die voranstehende Litteratur auf Seite 120.

IV. Bemerkungen über die verschiedenen Methoden, Geographie zu lehren s. m. in Gaspari, Über den methodischen Unterricht in der Geographie, 3. Aufl., Weimar 1796. F. Gedike, Über die Methode beim geogr. Unterrichte, in seinen Schulschriften, T. 1. Seidenstücker in G. M. pädagogischer Bibliothek 1806, 1807 Nov. und Ritter (gegen Lindner) ebendas. 1806 Juli, welcher auch seine Ideen durch Sechs Karten von Europa mit erklärendem Text, Schnepfenthal 1801, anschaulich gemacht hat. Meist folgt den Ritter'schen Grundsätzen F. W. Henning's Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie, Iferten 1812, in der sehr lesenswerten Abhandlung: „Über die Methode des geographischen Unterrichts." — [*Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, 2. Aufl., 1875. Winkler, Methodik des geogr. Unterrichts, Dresden 1872. Richter, Der geogr. Unterricht, in der Sammlung pädagogischer Studien von Rein, 11. Heft, Wien. Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde, 1849. Völter, Der Unterricht in der Erdkunde. Zeune, Die 3 Stufen der Erdkunde. Götze, Einige Bemerkungen zum geographischen Unterricht auf pr. Gymnasien, Progr. v. Magdeburg 1856. Fr. Otto, Allg. Methodik des geogr. Unterrichts, Erfurt 1839. Rave, Leitfaden zu einem method. Unterricht in der Geogr., Hannover 1852. Nieberding, Leitfaden bei dem Unterr. in der Geographie für Gymnasien. Meyer, Geogr. für die Mittelklassen höherer Lehranstalten, Celle 1855. Delitsch, Beiträge zur Methodik des geogr. Unterrichts, Leipzig. Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geogr., Leipzig. Peschel, Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand, Deutsche Vierteljahrsschrift 1868. Stößner, Die Meth. des geogr. Unterr. in Realschulen, Progr. der Realsch. zu Döbeln 1870. Foß, Wie ist der Unterricht in der Gesch. mit dem geogr. zu verbinden? Leipzig 1874, 1876. Guts Muths, Versuch einer Methodik des geogr. Unterr., Weimar 1836. Ziemann, Der geogr. Unterricht in Bürgerschulen, 1833. Rein, Pickel, Scheller, das 4. Schuljahr, S. 87, Dresden 1881, das 5. Schuljahr, Dresden 1882.

V. Geogr. Zeitschriften: Andree, Globus. Delitzsch, Aus allen Weltteilen. Hellwald, Das Ausland. Petermann, Mitteilungen. Behm, Geogr. Jahrbuch. Koner, Zeitschr. der Gesellschaft für Erdkunde in Berlin. Seibert, Zeitschrift für Schulgeographie, 3. Jahrgang, Wien 1881, A. Hölder. Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Deutsche geogr. Blätter. Gäa, Natur. Kettler, Zeitschrift für wissensch. Geographie, 6 Hefte, Lahr; bis jetzt 2 Bde., 1880, 1881.]

80. Geschichte.

Notwendige Verschiedenheit ihrer Behandlung nach der Verschiedenheit der Lehrlinge.

Wenn schon die genauere Kenntnis des Wohnorts der Menschen ein so allgemeines Interesse hat, wie viel mehr die Menschengeschlechter selbst, welche auf demselben in einem, selbst nach der gemeinen Berechnung kaum zu übersehenden Zeitraume entstanden und untergingen und sich und ihn selbst so vielfach veränderten und gestalteten. Die Geschichte lehrt sie uns auf allen Stufen der Unkultur und Kultur kennen und führt sie bald in größern, bald in kleinern Massen, ja selbst in einzelnen Gliedern vor unsern Augen vorüber. Wenn sie anfangs bloß Unterhaltung und Befriedigung der Neugierde zu gewähren scheint, so erhebt und bereichert sie doch in der Folge, recht getrieben, den menschlichen Geist fast mehr als eine andre Wissenschaft und hängt zugleich mit vielen derselben auf das allergenaueste zusammen. Soll sie aber für jeden, der darin unterrichtet wird, das werden, was sie für ihn werden kann, so muß die Methode vor allen Dingen von der Berechnung des besonderen Zweckes ausgehen, welchen man sich, bei der so großen Verschiedenheit derer, welchen der Unterricht bestimmt ist, vernünftigerweise nur voraussetzen kann. Daß dies so häufig im öffentlichen und Privatunterricht übersehen und jungen Leuten, welche nicht nur an Alter und Fähigkeit, sondern besonders auch hinsichts der künftigen Bestimmung so ganz verschieden sind, Geschichte nach ganz gleichem Plan und auf völlig gleiche Weise vorgetragen wird, darin liegt der Grundirrtum und dies erklärt den geringen Erfolg so vieles historischen Unterrichts. Von der großen Menge derer, welche ihr Schicksal auf die untersten Stufen der Gesellschaft gestellt hat und lediglich zum Dienst der Höhergestellten ausersehen zu haben scheint, kann hier gar nicht die Rede sein. Geschichte, selbst im beschränktesten Sinne, liegt eben so weit außer ihrem Kreise, als eine Menge anderer höherer Wissenschaften und Kenntnisse. Um ihren Geist auch von dieser Seite aus dem Schlummer zu wecken und einigermaßen zu bilden, reicht die — ohnehin bei weitem bekannteste — biblische Geschichte hin, und was in unserer Zeit vorgeht oder sich unmittelbar vor derselben ereignet hat, lehrt sie das Leben, die Überlieferung aus dem Munde der Väter und allenfalls die Lesung der Tagesblätter. Da aber, wo etwas höhere Bildung, wie sie in unsern Bürgerschulen und in den mittleren Ständen überhaupt erwartet und gefordert wird, da muß auch ein weiterer bestimmter Plan im historischen Unterricht befolgt werden. Nur ist die Zeit für die meisten, nicht nur des weiblichen, sondern auch des männlichen Geschlechts zu beengt, das Berufsleben, sobald es kein eigentlich wissenschaftliches werden soll, oder, wie bei den höchsten Ständen, ein ganz unabhängiges sein kann, tritt so früh ein, daß es ganz zwecklos wäre, das ganze un-

ermeßliche Gebiet der Geschichte mit ihnen auch nur flüchtig, und eben daher, ohne wahre Teilnahme erwecken zu können, zu durchlaufen. In den geschichtlichen Lehrstunden kann auch hier der verständige Lehrer kaum etwas anderes beabsichtigen, als durch eine sehr überlegte Auswahl des Denk- und Wissenswürdigsten einzelne vor allen merkwürdige, eingreifende und ihrer Natur und ihrem Einfluß nach gewissermaßen unvergeßliche Thatsachen, mehr auf praktische Zwecke oder zur Verständigung über spätere Begebenheiten und das, was täglich um uns her vorgeht, hinzuarbeiten. Doch auch diese Auswahl von Geschichtskenntnissen muß stets planmäßig mitgeteilt werden, da Ordnung und Zusammenhang überhaupt die Seele alles Unterrichts ist. Sonst würde, was man Geschichtsvortrag nennt, bloß in ein buntes Gemisch oder eine Anekdotensammlung ausarten, wie man sie in sogenannten Lesebüchern in Menge findet. — Da endlich, wo die ganze Tendenz des Gesamtunterrichts auf eine wissenschaftliche Bildung angelegt ist, nimmt auch der geschichtliche einen höheren Charakter an und erweitert selbst seine Grenzen zu dem Umfang einer eigentlichen Wissenschaft.

Anmerk. Über die Bestimmung und die Grenzen des historischen Unterrichts nach den verschiedenen Lehranstalten wird die folgende Abteilung vom Schulwesen das Nähere enthalten.

81. Historische Vorbereitung und Grundlage.

Aus dieser allgemeinen Andeutung des verschiedenen Unterrichtsbedürfnisses ergiebt sich zuvörderst, daß allerdings keiner, der überhaupt unterrichtet wird, ganz fremd mit dem bleiben sollte, was vor ihm gewesen ist. Nur der ganz Stumpfsinnige frägt nie nach dem Anfang seines Geschlechts und den Veränderungen und Wechseln, durch die er gegangen ist. Finden wir doch, selbst bei rohen Völkern, Sagen und Überlieferungen von dem Beginn des Menschengeschlechts. Mit einer Geschichtserzählung dieser Art hebt das älteste aller Bücher, und uns das heiligste, an. Da es zugleich das allgemein verbreitetste ist, so ist in ihm gewissermaßen allen ein geschichtlicher Anfangspunkt des Elementarunterrichts gegeben und in christlichen Schulen der erste Religionsunterricht selbst mit dem ersten geschichtlichen in eins verschmolzen. So bleibe es! Denn es giebt kein Hilfsmittel von gleicher Brauchbarkeit, um die Jugend von der ersten Stufe der Kultur hinauf zu den höheren Stufen, aus dem Leben der Familie in das Leben der Völker zu führen, um sie mit dem Beginn aller menschlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste, Verbindungen, Verfassungen und Einrichtungen bekannt zu machen. Möge nun die gereifte Einsicht des Lehrers bei der ersten Behandlung dieser Bibelgeschichte, ohne ihn von der schönen kindlichen Einfachheit und Wahrheit in der Darstellung zu entfernen, seine Auswahl leiten und den reichen Stoff, den jene Erzählungen nicht nur zu moralisch-

religiösen Betrachtungen, sondern zu den allermannigfaltigsten lehrreichsten Bemerkungen liefern, benutzen lehren. [1]) Für künftige Studierende, auch wohl Kinder aus höher gebildeten Ständen, werden sich hieran auch Homerische Dichtungen und Erzählungen aus der griechischen Heroenzeit ganz schicklich anschließen, welche in einzelnen Zügen dem patriarchalischen Zeitalter so ähnlich ist. [2]) Allgemeiner aber beschäftigt man doch die Jugend neben dem, was schon der geographische Unterricht veranlassen wird, als Vorbereitung zur eigentlichen Geschichte, mit ausgesuchten Erzählungen von den merkwürdigsten Menschen, Ereignissen und Begebenheiten alter und neuer Zeit, die auf irgend eine Art für ihr Zeitalter wichtig und der Nachwelt unvergeßlich geworden sind. [3]) Sobald dies indes nicht bloß gelegentlich im Gespräch, sondern in eigenen Lehrständen geschieht, geschehe es wiederum planmäßig, folglich nach einer bestimmten, d. i. — da Zeitfolge und Gleichzeitigkeit Grundlage aller Geschichte ist — chronologisch synchronistischen Ordnung und mit steter Benennung der Zeit und des Orts, wohin der Name oder die Thatsache gehört. Hauptpersonen, Hauptbegebenheiten und Jahreszahlen müssen sich hier schon dem Gedächtnis unerlöschlich eindrücken. Sie müssen gleichsam die festen Punkte sein, an die sich für alle Zeiten alles anknüpft, von denen alles aus, und auf die alles zurückgeht. Um dies zu versinnlichen, werde schon in diesem Elementarkursus eine Zeittafel [4]) der Weltgeschichte mit bloßer Andeutung anfangs der Jahrtausende, dann der Jahrhunderte angelegt, in deren leer gelassenen Räumen nach und nach ein merkwürdiger Name nach dem andern, so wie man die Schüler damit bekannt gemacht hat, eingetragen wird, so daß sie sich mit dem Gedächtnis in gleichem Verhältnis fülle. Das Biographische, jedoch nur in großen oder charakteristischen Zügen, sei das Vorherrschende. Indes werde dabei jeder Anlaß benutzt, so manches andre von Völker- und Länderkunde, Sitten, Gebräuchen, Fortschritten und Kultur der Menschen, und was sonst in das Gebiet der Geschichte gehört, beizubringen, da es ja ohnehin mit dem Leben der Einzelnen verwebt und unentbehrlich ist, um sie in der Individualität ihres Seins und Wirkens darzustellen.

Anmerkung. 1. Über die Behandlung der biblischen Geschichte, s. m. das 9. Kapitel. — Wie sie zur Erweckung der Teilnahme an der Geschichte der Menschheit und als Stoff mannigfacher Kenntnisse zu benutzen sei, darüber findet man lehrreiche Winke in F. Kohlrausch, Handbuch für Lehrer zu des Verf. Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, Halle 1818.

2. Der Vorschlag, die Homerischen und ähnliche Sagen allgemein, und neben der Bibel, zur Grundlage des historischen Unterrichts zu machen, war die Folge einseitiger Überschätzung dessen, was man Griechheit nannte. Wer nicht überhaupt auf die Dauer durch die Studien des Altertums fortgebildet wird, kann schwerlich ein bleibendes Interesse daran nehmen. Einzelne Beispiele, selbst

aus dem weiblichen Geschlecht, beweisen hier nichts. Für künftige Studierende aber sind es zweckmäßige Vorbereitungen, zumal aus den Quellen selbst geschöpft und stellenweise mitgeteilt. Becker's Erzählungen aus der alten Welt, Halle 1802—1815, 13. A. Dissen, Über das Lesen der Odyssee mit Knaben und Herbart's Pädagogik. [Schwab, Die schönsten Sagen des kl. Altertums. Osterwald, Griech. Sagen. Mehl, Die schönsten Sagen des kl. Altertums. Lange, Geschichten aus Herodot. Willmann, Lesebuch aus Homer und aus dem Herodot. Goldschmidt, Geschichten aus Livius. Simrock, Das kleine Heldenbuch, Nibelungenlied, Gudrun, Amelungenlied, Rheinsagen. Grimm, Deutsche Sagen. Schwab, Deutsche Volksbücher. Böhle, Deutsche Sagen. Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt. Witzschel, Thür. Sagen. Schmidt, Walter und Hildegunde, der Rosengarten, Nibelungen, Gudrun 2c.]

3. Biographieen und einzelne Thatsachen eignen sich allein für die Anfänger. Das Ganze des Zusammenhanges, der Begebenheiten, die Bildung und Gestaltung der Völker — was das letzte Resultat, eigentlich das große in der Geschichte ist — wie vermöchten sie es zu fassen? Wenn sie erst einzelne Menschen interessieren, dann werden sie bald von mehreren und immer von mehreren wissen wollen. Man weiß, daß einer der größten Historiker, Johann von Müller, die Geschichte so leidenschaftlich lieb gewann, weil ihm sein Großvater von Kindheit an viel von den Burgemeistern seiner Vaterstadt erzählt hatte. [Gegen die sogen. „biographische Methode" sprechen sich aus Dr. Sachse im prakt. Schulmann 1875, Heft 2. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, Leipzig 1872. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, Braunschweig 1860. Ziller, Seminarbuch im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1874. S. 186.]

An Hilfsmitteln zu diesem Kursus fehlt es dem Lehrer nicht. Er darf ja nur aus den allgemeinen Werken das Zweckmäßigste ausheben. S. die nachstehende Litteratur S. 134 ff.

82. Allgemeine Weltgeschichte.

Diesen Vorbereitungen zum Geschichtsunterricht folge nun für Lehrlinge, welche einer höheren, wohl selbst wissenschaftlichen Bildung bestimmt und derselben fähig sind, die Gebildeten des andern Geschlechts nicht ausgeschlossen, die Anleitung zur Kenntnis der allgemeinen Geschichte, welche das ganze Gebiet des vielgestaltigen Lebens der merkwürdigsten Menschen und Völker überblicken läßt. (Universalgeschichte.) Von einer vorläufigen Übersicht dieses Gebietes durch genaues Bemerken der Hauptperioden muß sie ausgehen. Diese müssen als ein festes Schema, wodurch man sich allein auf dem unermeßlichen Felde zurecht finden lernt, der Seele immer gegenwärtig sein, daher dem Gedächtnis unverlierbar eingeprägt werden. Bei dem ersten Vortrag können durchaus nur die vornehmsten und einflußreichsten Begebenheiten ausge-

wählt, nur die denkwürdigsten Menschen hervorgehoben und durch gewisse Hauptnamen und Zeitbestimmungen vor dem Vergessen gesichert werden. Wenn man diesen Kursus, worin alle Überladung mit Namen und Jahreszahlen fehlerhaft ist, und dessen Entwurf bloß einer geographischen Generalkarte gleichen muß, geendigt und so dem Schüler mehr zum deutlichen Bewußtsein gebracht hat, was Weltgeschichte und Studium derselben bedeuten wolle (wozu nach dem Verhältnis der Stunden, die man dazu aussetzt, ein bis anderthalb Jahre erforderlich sein dürften), so könnte in Gelehrten-Schulen als Wiederholung und Ausfüllung ein mehr ausführlicher Vortrag eintreten, welcher über den ersten Entwurf wie über seinen Text kommentierte, mehr in das Einzelne der Begebenheiten einginge und am längsten bei dem verweilte, was teils für die fortschreitende Kultur der Menschheit, teils wegen seines Einflusses auf das Ganze, teils wegen seines Zusammenhanges mit der gegenwärtigen Lage der Völker am meisten der Aufmerksamkeit würdig ist.

Anmerk. Je weniger ein Lehrer noch selbst tief in das Geschichtsstudium eingedrungen ist, desto mehr sei er anfangs vor dem Gebrauch sehr händereicher Werke gewarnt. Er zerstreut und verliert sich in der Menge der Materialien. Vollständige Handbücher sind zur Vorbereitung auf den Schulunterricht völlig hinreichend; und selbst diese liefern der Materialien so viele, daß eine Auswahl des Merkwürdigsten und Wichtigsten auch hier noch nötig bleibt.

2. Unter den Handbüchern der Universalgeschichte sind zu nennen:

A. L. Schlözer, Weltgeschichte, nach ihren Hauptteilen im Auszuge und Zusammenhange, 2 Teile, Göttingen 1792. Ausführlichere Werke sind: C. D. Beck, Anleitung zur Welt- u. Völkergeschichte 2c., 4 Teile, Leipzig 1787—1807. J. A. Remer, Handbuch der älteren, mittleren und neueren Geschichte, 3 Teile, 4. Aufl., Braunschw. 1802. J. C. Gatterer, Versuch einer allgem. Weltgeschichte bis zur Entdeckung Amerikas, Göttingen 1792. J. G. Eichhorn, Weltgeschichte, N. Aufl., 2 Teile, Göttingen 1818—20 und dessen Geschichte der drei letzteren Jahrh. N. Aufl., 6 Bde., Hannov. 1817—18. Vierundzwanzig Bücher Allgemeiner Geschichten, besonders der Europäer. Ausgearb. durch Joh. v. Müller, 1.—3. Bd. N. Aufl. Tübingen 1817. K. H. L. Pölitz, Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierende. 1.—4. Teil, 4. Aufl., Leipzig 1824. C. v. Rotteck, Allgem. Geschichte vom Anfang der histor. Kenntnis bis auf unsere Zeiten, Freib. 1823. K. H. Dippold, Skizzen d. allgem. Gesch., 2 Bde., Berlin 1812. F. Schlegel, Über die neuere Geschichte, Wien 1811. Schröckh, Allgem. Weltgeschichte für die Jugend, 4 Bde., 3. Aufl., Leipzig. [C. F. Becker's Weltgeschichte für die Jugend, 5. verb. Ausgabe mit den Fortsetzungen von J. G. Woltmann und K. A. Menzel. 12 Teile. Berlin 1824, neu aufgelegt 1869, Leipzig. Die Weltgeschichte für die Jugend 2c. von C. Stein, Berlin 1810. Schlosser's Weltgeschichte, Frankfurt a. M. Weber, Allgemeine Weltgeschichte, Leipzig. F. Schmidt, Weltgeschichte, Berlin. Wernicke, Die Geschichte der Welt. Berlin. Onken, Allgem. Geschichte in Einzeldarstellungen, Berlin.]

Als Leitfaden des Unterrichts

a) in Elementarschulen: (Schlözer's) Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder, 2 Teile, 6. Aufl., Göttingen 1806 und das nach Anleitung derselben bearbeitete Welthistorische Lesebuch, Hildesh. 1801. [Andrä, Vaterländ. Geschichte, Kreuznach. Kriebitzsch, Leitfaden und Lehrbuch der Geschichte, Berlin 1873. Müller, Geschichtsbilder, 2. Aufl., Freiburg 1872. Eick, Grundriß der deutschen und preuß. Geschichte, Eisenach 1878. Dr. C. Wolff, Leitfaden zur allgem. Geschichte. 3. Aufl., 1881, Langensalza, Beyer & Söhne.]

b) in Bürger-, Real- u. Gelehrtenschulen: J. Chr. Dolz, Leitfaden zum Unterricht in der allgem. Menschengeschichte, 6. Aufl., Leipzig 1819. G. G. Bredow's merkw. Begebenheiten der allgem. Weltgeschichte. Altona 1823. J. A. C. Löhr's kleine Weltgeschichte, Leipzig 1811. Schrödter's Grundlinien einer Welt- und Staatengeschichte, Hamburg 1798, und als Kommentar darüber dessen allgem. Weltgeschichte nach ihrem gemeinnützigen Inhalte, Altona 1799. Eine Art Kursus dieses Unterrichts bilden: Bredow's Hauptbegebenheiten der allgem. Weltgeschichte, auf drei Tabellen, 5. Aufl., Altona 1821 und desselben Umständl. Erzählung der wichtigsten Begebenheiten aus der allgem. Weltgeschichte 2c., 8. Aufl., Altona 1822. K. H. L. Pölitz, Kleine Weltgeschichte, Leipzig 1822. Dessen Weltgeschichte für Real- u. Bürgerschulen, Leipzig 1818. Desselben Umriß der Geschichte des preuß. Staats für Schulen, Halle 1820. Schröckh's Lehrbuch der allgem. Weltgeschichte, 6. Aufl., Berlin 1795. G. F. C. Günther, Abriß der allgemeinen Geschichte. Grundlage für den universalhistorischen Unterricht auf Gymnasien, Helmst. 1823. Galetti, Elementarbuch für den ersten Schulunterricht in der Geschichtskunde, 6. Auflage, Gotha 1824. Desselben Lehrbücher der älteren — der europäischen — der deutschen Staatengeschichte. Remer, Lehrbuch der allgem. Geschichte für Akademien und Gymnasien, Halle 1812. C. T. H. Roth, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen gelehrter Schulen, 2 Teile, Gießen 1808—11. C. W. F. Breyer, Lehrbuch der allgem. Geschichte für die bayerschen Studienanstalten. 1. u. 2. Abteil. Landshut 1817. Wedekind, Chronologisches Handbuch der neuesten Geschichte (1740—1816). 2 Teile, 4. Aufl., Lüneburg 1816. [Jäger, Eckertz, Herbst, Hilfsbücher, Mainz 1874. Dietsch, Lehrbuch der Geschichte, Leipzig. Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte, Berlin. Dav. Müller, Abriß der Weltgeschichte. Kromayer, Leitfaden für den Geschichtsunterr., Stralsund. Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, Koblenz. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, Münster. Dittmar, Leitfaden, 7. Aufl., Heidelberg. Grashof, Leitfaden, 6. Aufl., Essen. Beck, Lehrbuch der allgem. Geschichte, 9. Aufl., Hannover. Schmidt, Grundriß der Weltgeschichte, 9. Aufl., Leipzig. Dav. Müller, Geschichte des deutschen Volkes, 5. Aufl., Berlin. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, Münster. Hahn, Leitfaden, 7. Aufl., 1867. Lange, Leitfaden, 11. Aufl. Kapp, Leitfaden, 7. Aufl., Braunschweig. Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in Biogr., Hildburghausen. Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, Hannover 1878. Schumann u. Heinze, Lehrbuch d. deutsch.

Geschichte, Hannov. 1877—78. Schurig, Lehrbuch der Geschichte, Leipz., Hirt. Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte, Leipzig 1881.]

4. Tabellarische Übersichten der Geschichte: Hübner, Synchronistische Tabellen zu der Völkergeschichte, 3 Taf., 3. Aufl., Freiberg 1802 und desselben Synchronist. Tafeln über die neuere Geschichte der europ. Reiche, 2 Taf., Freiberg 1804. Remer, Tabell. Übersicht der allgem. Geschichte, 1 Taf., Braunschweig 1804. Bredow, Weltgeschichte in Tabell., 5. Auflage, Altona 1821. Kohlrausch, Chronol. Abriß der Weltgeschichte, Elberf. 1823. A. Arnold, Synchronist. Übersicht der Weltgeschichte, 2 illum. Bl., Gotha 1819 und Kruse, Tabellen zur Übersicht der Geschichte aller europ. Länder von ihrer ersten Bevölkerung bis 1816, 4. Liefr., N. Aufl., Halle 1822, in Verbindung mit einem historischen Atlas, 4 Liefr., N. Aufl., Halle 1822, worin der Stand der polit. Geographie von Jahrh. zu Jahrh. durch die Karten anschaulich gemacht wird, womit F. R. Ricklef, Darstellung der Menschengeschichte mit Beziehung auf Kruse, Historischen Atlas, 2 Bände, Oldenburg 1806—14 zu vergleichen ist.

[Tabellen aus neuerer Zeit von Peter, Kurtz, Schäfer, Goldschmidt, Pierson, Groß, Wunderlich, Lange, Dielitz, Cauer, Herzog, Schuster, Aumann, Heckenhain, Andrä, Hoffmann u. a.]

83. Spezialgeschichte. Griechische und Römische.

Welche einzelne Völker nach der Vollendung der Universalgeschichte der Unterricht spezieller zu behandeln habe, entscheidet sich durch die fernere Bestimmung der Lernenden. Ist von einer gelehrten Bildung die Rede, so ist es die Geschichte der beiden wichtigsten Völker des Altertums, der Griechen und Römer, welcher um so mehr eine genaue Geographie und Chorographie zum Grunde liegen muß, da die neuere Geographie der von ihnen vormals bewohnten und beherrschten Länder, zum Teil selbst den Benennungen nach, eine ganz andere ist, ohne richtige Vorstellungen der Schauplätze der Begebenheiten aber gar keine klare Vorstellung ihrer selbst erlangt wird. Am zweckmäßigsten könnte es allerdings scheinen, diesen Teil der Geschichte aus den Quellen selbst schöpfen zu lassen, wenn man voraussetzen dürfte, daß die Schüler zu der Zeit, wo dieser Kursus eintritt, eben so fertig den Herodot, Thucydides, Xenophon, Polybius, Tacitus, Livius, Sallust, als allenfalls den Nepos, Justin und Julius Cäsar lesen könnten. So weit es möglich ist, lasse man sie, wenigstens zur Vorbereitung oder Wiederholung, Blicke in diese Schriftsteller thun. Übrigens sei der Vortrag durchaus ein lebendiges Gemälde des innern wie des äußern Lebens dieser großen Nationen, wovon die Universalgeschichte doch nur die allgemeinen Züge angeben konnte. Auch hier bleibt die Hauptsache, mehr mit dem Geist des Handelns und Wirkens ihrer großen Männer und dem innern und äußern Leben des Volks bekannt zu machen, als mit allen Einzelnheiten das Gedächtnis zu überladen.

Anmerk. Hilfsmittel für den Lehrer und die Lernenden sind:

1. Zur Kenntnis der alten Geographie; — außer dem bekannten größeren Werke: Orbis antiquus von Cellarius nach Schwarz Ausgabe, — J. B. d'Anville, Handbuch der alten Erdbeschreibung, Nürnberg 1796, nebst dem Atlas von 12 Karten, 1784. C. Mannert, Geographie der Griechen und Römer, 1.—9. T., Leipzig. C. Ph. Funk's Atlas der alten Welt mit 12 Kart., Weimar 1823. F. A. Ritsch, Wörterbuch der alten Geographie, Halle 1794.

Durch F. H. Voß erhielt die alte Geographie eine Menge von Berichtigungen, die in einzelnen Aufsätzen in dem d. Museum und Merkur, in den Abhandlungen über die Erdkunde der Alten (in der Jenaer Litt. Zeit. 1804) und in den Mythologischen Briefen niedergelegt sind. Diese Bahn verfolgt nicht ohne eigenes Verdienst F. A. Ukert in s. Geographie der Griechen und Römer bis auf Ptolemäus, 2 Teile mit Karten, Weimar 1816. S. die neuere Litteratur in § 115. Atlanten siehe in der Litteratur zu § 87.

2. Zur alten Geschichte. Die griechischen u. römischen Quellen sind bekannt. Einige neuere haben aus ihnen fortlaufende Erzählungen, teils der ganzen, teils einzelner Partieen der Geschichte gebildet, namentlich J. G. Eichhorn Antiqua historia ex ipsis veterum scriptorum graecorum narrationibus contexta. Lips. 1811—13, 4 Teile, e lanitorum script. narrat., Göttingen 1811 2 Teile. G. Sibelis Helenica. Lips. 1803. Jacobs im 2. und 3. Kursus des griechischen Lesebuchs.

Histoire ancienne und romaine von Rollin und Crevier. Remer, Ausführliches Handbuch der älteren allgem. Gesch., Braunschw. 1775. Heeren, Handb. der Gesch. d. Staaten d. Altertums, 4. Aufl., Gött. 1822, nebst dessen Ideeen über Politik u. Handel der alten Völker. 3 Teile, Gött. 1815. Bredow, Handbuch der alten Geschichte, 4. Ausg. von Kunisch, Altona 1820. H. Luden, Allgem. Gesch. d. Völker u. Staaten des Altertums, Jena 1819. K. Mannert, Handbuch der alten Geschichte, aus den Quellen bearbeitet, Berlin 1818. Goldsmith, Geschichte d. Griechen, übersetzt von Beck, 2 Teile, 2. Aufl., Leipz. 1807. Dessen Geschichte der Römer bis auf den Untergang des abendländischen Kaisertums, a. d. Engl. von L. Th. Kosegarten, 4 Teile, Leipzig 1802. Gibbon, Geschichte des Verfalls des röm. Reichs, aus dem Engl. von Wenk, Schreiter, Beck, 19 Bde., Leipz. 1805—1807. Gillies, Geschichte des alten Griechenlands, übersetzt von Beck, 4 Bde., Leipz. 1787—1797. J. Gast, Gesch. von Griechenland seit Alexander, Leipzig 1798. Mitford, Geschichte der Griechen. Eine freie Übersetzung von Eichstädt, 6 Bde. Ferguson, Geschichte der römischen Republik, 3 Bde., Leipz. 1784. Geschichte der Römer zur Erklärung ihrer klassischen Schriftsteller, 3 Teile, Leipz. 1787 ff. B. G. Niebuhr, Röm. Gesch., Berlin. —

[M. Duncker, Gesch d. Altert., 4 Bde., Berlin 1874. Curtius, Griech. Geschichte, 3 Bde., Berlin. Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen u. Römer, 3. Aufl., Berlin. Becker, Charikles, 2. Aufl., Leipzig. Wägner, Hellas, 3. Aufl. Leipzig 1873. Göll, Kulturbilder aus Hellas u. Rom, 2. Aufl. 3 Bde., Leipzig.

Stoll, Bilder aus dem altgriech. Leben, Leipzig 1870. Keck, Bilder aus dem Altertum, Halle 1875. Droysen, Geschichte Alexanders des Großen, Hamburg 1833. Ders. Gesch. d. Nachfolger Alex. d. Gr. 1836. Hertzberg, Geschichte Griechenlands unter der Herrschaft der Römer, Halle. Schwegler, Röm. Gesch. Tübingen. Mommsen, Römische Gesch., Berlin. Peter, Gesch. Roms, Halle. Ihne, Röm. Gesch., Leipzig. Jäger, Die Gesch. d. Römer, Gütersloh. Stoll, Bilder aus dem altröm. Leben, Leipzig 1871. Becker, Gallus, neu bearbeitet von W. Rein, Leipzig. Friedländer, Röm. Sittengesch., 2 Teile, Leipzig. Gregorovius, Geschichte Roms, 9 Bde.]

84. Spezialgeschichte. Deutsche. — Geschichte der europäischen Staaten.

Ein ganz allgemeines Interesse sollte billig die deutsche als die Geschichte des Vaterlandes haben. Nur ist sie auch recht national zu behandeln, um auch auf diesem Wege Achtung und Liebe gegen das Volk, dem wir angehören, zu erwecken und zu nähren. Der Grad der Ausführlichkeit bestimmt sich wiederum nach der Beschaffenheit der Schüler und selbst des Geschlechts. Die deutsche Geschichte, besonders als Reichsgeschichte, hat Partieen, welche der Jugend weder recht verständlich gemacht werden, noch Teilnahme erwecken können. Sie hat auch unfruchtbare Abschnitte, die man schnell durcheilen kann. Darum sei sie gerade für den Schulzweck eben sowohl Kultur- als bloße Regentengeschichte. Vor allem spare man sich Zeit, um über die großen Begebenheiten, welche unser Volk in der Vorzeit, und vor allem in unsern Tagen, verherrlicht haben, nicht zu flüchtig weggehen zu dürfen. — Die europäische Staatengeschichte kann in einem vollständigen Lehrkursus nur in Gelehrtenschulen eine Stelle finden. Für die meisten reicht das, was die Universalgeschichte davon enthalten muß, hin. Auch ist gerade hier das Maßhalten um so nötiger, weil die früheren Epochen in der Geschichte jedes einzelnen europäischen Volks, wenn sie auch nicht ganz dunkel oder ungewiß sind, doch bei der ungeheueren und täglich anschwellenden Masse von Begebenheiten zu wenig Interesse haben. Daher müßte man vorzüglich von dem Zeitpunkte an ausführlicher werden, wo jeder Staat eine höhere Bedeutsamkeit und einen größern Einfluß auf das gesamte europäische Staatensystem gewinnt.

Anm. 1. Hilfsmittel zur deutschen Geschichte sind: C. G. Heinrich, Handb. d. deutschen Reichsgesch. 2. Aufl., fortges. v. Pölitz, Leipz. 1819. J. Ch. Krausen's Einl. in die Gesch. des deutschen Reichs, 2. Aufl. (von Voigtel), Halle 1806. J. St. Pütter, Hist. Entwickel. der deutschen Staatsverf., 3 Teile, 3. Aufl., Göttingen 1798. K. Mannert, Kompendium der deutschen Reichsgesch. 3. Aufl., Nürnb. 1819. T. G. Voigtel, Deutsche Gesch., Halle 1818. Pölitz, Deutsches Volk u. Reich, Leipzig 1816. K. A. Menzel, Geschichte der Deutschen. 8 Bde., Breslau 1815—23. In echt vaterländischem Geist und mit glücklicher Auswahl dessen, was allen einigermaßen gebildeten deutschen Männern und Frauen

von dieser Geschichte bekannt sein sollte, schrieb F. Kohlrausch: Die deutsche Geschichte f. Schulen, 3 Teile, Elberf. N. Aufl. 1823. [Waitz, Deutsche Verfassungsgesch., Kiel 1844—61. Leo, Lehrbuch der Gesch. des Mittelalters, Halle, ders., Vorlesungen über die Gesch. des deutschen Volkes, Halle 1868. Wirth, Deutsche Gesch., Frankf. a/M 1862. Zimmermann, Gesch. d. Deutschen, Erlangen 1855. Giesebrecht, Gesch. d. deutschen Kaiserzeit, 4 Bde., Braunschweig. Raumer, Gesch. d. Hohenstaufen, Leipzig. Falke, Gesch. der Hansa. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Raumer, Gesch. Europas seit dem Ende des 15. Jahrh. Ranke, Deutsche Gesch. im Zeitalter der Reformation. Hauser, Gesch. d. Zeitalters der Reformation, Berlin. Ranke, Gesch. Wallenstein's, Leipz. 1872. Droysen, Gustav Adolf, Leipzig, ders., Gesch. d. preuß. Politik, Leipzig. Ranke, 9 Bücher preuß. Gesch. Schlosser, Gesch. d. 18. u. 19. Jahrh. 7 Bde. Heidelberg 1843—48. Kugler, Gesch. Fr. II. Carlyle, Gesch. Fr. II., Berlin. Schäfer, Gesch. des 7jährigen Krieges, Berlin. Archenholz, Gesch. des 7jähr. Krieges. Häusser, Deutsche Gesch. vom Tode Fr. des Gr. bis zur Gründung des deutschen Bundes, Berlin. Blitzke, Geschichte der Freiheitskriege, Leipzig. Gervinus, Gesch. des 19. Jahrh., Leipzig. Springer, Gesch. Österreichs seit dem Wiener Frieden, Leipzig. W. Müller, Gesch. der neuesten Zeit 1816—66, Stuttgart. Treitschke, Histor. u. polit. Aufsätze, Leipzig. Derselbe, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, 2. Aufl., Leipzig 1879. Rückert, Deutsche Geschichte, 2. Aufl., Leipzig 1861. Ferner: Deutsche Geschichte von Beck, Bender, Bittiger, Bonath, Dietlein, Dittmar, Duller, Pfaff, Pütz rc.]

Biographieen: G. B. Schirach's Biographieen d. Deutschen, 6 Teile, Halle 1770—74. Leben u. Bildnisse großer Deutschen, 5 Bde., 1786. Pantheon der Deutschen, 3 Bde., Chemn. 1794, und recht vorzüglich für die Jugend C. Niemeyer's deutscher Plutarch, 2. umgearb. Aufl. bis jetzt 4 Abteil., Halle 1822—1824 und dessen Heldenbuch, 5. Aufl., Leipz. 1821. [Die Biographieen deutscher Männer von W. Buchner, Straßburg. Ferner: Berndt, das Leben Karl's des Großen, Heinrich I. rc. Waitz, Heinrich I., Berlin 1862. Mayer, Heinrich IV. Prutz, Friedrich I. Strauß, Ulrich v. Hutten. Lang, Martin Luther. Schottmüller, Luther. Droysen, Gustav Adolf. Pertz, Leben Stein's, Gneisenau's. Varnhagen, Fürst Blücher. Scherr, Blücher. Klippel, Scharnhorst. Schweder, Scharnhorst. Droysen, York v. W. rc.]

2. Hilfsquellen für die Geschichte europäischer Staaten: A. H. L. Heeren. Handb. d. europ. Staatensystems von der Entdeckung beider Indien bis z. franz. Kaisertum, 2 Teile, 4. Ausg., Göttingen 1822. J. G. A. Galetti, Lehrbuch der europ. Staatengeschichte, Gotha 1815. J. T. Spittler, Entwurf d. Gesch. der europ. Staaten, fortgesetzt non Sartorius, 2 Teile, Berl. 1823. J. G. Meusel, Anl. z. Kenntnis d. europ. Staatengesch., Leipz. 1816. K. L. Woltmann, Geschichte der europ. Staaten, 2 Teile, Berlin 1799 ff. — Über das 19. Jahrh. G. G. Bredow's Chronik des 19. Jahrh., fortgesetzt von Venturini, (Gesch. unsrer Zeit) 18 Bde., Altona 1805—24. Über die Gesch. des preuß. Staats vom Hubertsburger Frieden bis 1815, das Hauptbuch von Manso,

Frankf. a/M. 1819—21, 3 Bde. — [Neuere Werke über preuß. Geschichte s. Anmerkung 1. — Macaulay, Geschichte von England. Dahlmann, Gesch. der engl. u. französ. Revolution. Häußer, Gesch. der französ. Revolution. Bancroft, Geschichte der vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Sybel, Gesch. der französ. Revolutionszeit. Thiers, Gesch. der franz. Revolution, des Konsulats u. d. Kaiserreichs. Pauli, Gesch. Englands seit 1814. Alison, Gesch. Europas seit der 1. französ. Revolution, Leipzig 1842—53. Biedermann, Staatengesch. der neuesten Zeit. (Gesch. der Staaten: Italien, Türkei, England, Österreich, Spanien ꝛc.) Gervinus, Gesch. d. 19. Jahrh., Leipzig. Gfrörer, Gesch. des 18. Jahrh., Schaffhausen 1862. Heeren, Handbuch der Gesch. des europ. Staatensystems, 5. Aufl., Göttingen. Menzel, Gesch. Europas vom Beginn der französ. Revol. W. Müller, Gesch. der neuesten Zeit 1816—66. Pütz, die Gesch. der letzten 50 Jahre, Köln 1861. Raumer, Gesch. Europas seit Ende des 15. Jahrh., Leipzig.]

85. Allgemeine Kultur- und Litteraturgeschichte.

Kann der historische Unterricht in Gelehrtenschulen bis zur letzten Stufe durchgeführt, oder auch wohl neben den bisher beschriebenen Kursen noch etwas Zeit dafür gewonnen werden, so würde eine gedrängte Übersicht des Ganges der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts, eine Darstellung des Edelsten und Unvergänglichsten, was die Menschen hervorgebracht, und wie dasselbe, selbst durch das, was aller Humanität widersprechend, nur zerstörend und vernichtend schien, gefördert sei, den reichsten Stoff liefern. Und nicht nur den reichsten, sondern zugleich durch denselben den herrlichsten Inhalt aller Geschichte — die Geschichte aller wichtigen, das Leben immer zu neuen Thätigkeiten erweckenden und bildenden Erfindungen, den Anfang und den Fortgang aller Wissenschaft und Kunst; den Ursprung der mannigfaltigen Formen und Verfassungen der bürgerlichen Gesellschaft; die großen Ideeen, welche ausgesprochen durch das lebendige Wort, oder niedergelegt in unsterblichen Geisteswerken, ganze Generationen und Nationen umgestaltet und auf den Gipfel des Ruhms gestellt haben; endlich Namen und Verdienste der Unvergeßlichen unseres Geschlechts, die, wenn auch noch so verschieden in der Art ihrer Wirksamkeit, wie Heroen in ihrem Zeitalter hervorgeragt haben. Eine solche Geschichte der Menschheit, die wenigstens in ihrer ersten Behandlung für die Jugend nur einfach und frei von allen Hypothesen bleiben muß, kann zugleich als eine allgemeine Wiederholung der Universalgeschichte betrachtet werden. Wollte man sie mehr auf litterarische Kultur beschränken, so würde sie ebenfalls in den letzten Schulkursus gehören, und man müßte dabei nur verhüten, daß sie nicht zu sehr einer eigentlichen Gelehrtenhistorie, wie sie auf Universitäten gelehrt wird, oder gelehrt werden sollte, gleiche, sondern nur den

Grund dazu legte, oder vielmehr aus den bisherigen Geschichtskursen ausübe, was gerade hierauf Beziehung hat. Denn sehr viele Namen und Sachen müssen aus früherem Unterricht schon im Gedächtnis geblieben sein. Die spezielle Litteraturgeschichte der Griechen, der Römer und der Deutschen macht am natürlichsten einen Teil der humanistischen Studien und des deutschen Sprachunterrichts aus und wird daher unten (K. 7 u. 8) noch besonders genannt werden.

Anmerkung. 1. Eine geistvolle und im rechten Sinn pragmatische Behandlung der Geschichte in allen Kursen würde beinahe einen besonderen Vortrag der allgemeinen und besondern Kulturgeschichte entbehrlich machen. Jene läßt sich aber nicht von allen, selbst in anderer Hinsicht brauchbaren Lehrern erwarten, und so lernt wirklich mancher Jüngling erst dann, wenn ihm etwa in der höchsten Klasse ein solcher Lehrer wird, das Herrlichste im Studium der Geschichte kennen: er wird dann erst für sie begeistert, wenn er ihren Geist von dem Buchstaben unterscheiden lernt. Findet sich weder Zeit noch Lehrer, so kann ihm auch das Lesen einiger recht vorzüglicher Schriften dieser Art (s. die folgende Anmerk.) die Entbehrung ersetzen.

2. Als litterarische Hilfsmittel heben wir folgende aus:

A. Für Geschichte der Menschheit und ihrer Kultur sind für den Lehrer, später auch wohl für den gereiften Jüngling, Hauptwerke: J. Iselin, Über die Gesch. der Menschheit, 5. Ausg., Basel 1777. *Herder, Ideeen zur Philosophie der Gesch. der Menschheit, 4 Teile, Riga 1785—1792 und in Herder's Werken, 1.—7. Teil noch mehrere dahin gehörige kleine Schriften. H. Home's Versuche über die Geschichte der Menschheit, übersetzt von Klausung, Leipzig 1784. J. Jenisch, Universalhistorischer Überblick der Entwickelung des Menschengeschlechts als eines sich fortbildenden Ganzen der Philosophie und Kulturgeschichte, 2 Bände, Berlin 1801. J. G. Gruber's Geschichte des menschlichen Geschlechts aus dem Gesichtspunkt der Humanität, 2 Bde., Leipzig 1807. J. C. Adelung's Versuch einer Geschichte der Kultur des menschl. Geschlechts, Leipzig 1802. Schätzbare Beiträge liefert auch F. Meyer, Zur Kulturgeschichte der Völker, 2 Bde., Leipzig 1798 ff. [Wachsmuth, Europ. Sittengesch., 5 Bde., 1831—1839. Draper, Gesch. der geist. Entw. Europas, Leipzig. Dramann, Grundriß der Kulturgesch., Königsberg 1847. Ehrenfeuchter, Entwicklungsgesch. der Menschheit, Heidelberg 1845. Klemm, Allg. Kulturgesch. der Menschheit, Leipzig 1844—1852. Lecky, Gesch. des Ursprungs und der Aufklärung in Europa, Leipzig 1868. Honegger, Grundstein einer allgem. Kulturgesch. der neuesten Zeit, Leipzig 1868. Scherr, deutsche Kultur- und Sittengeschichte, 6. Aufl. 1876.]

B. Für allgemeine Litterärgeschichte. Außer dem älteren Heumann'schen Conspectus reipubl. literariae noch Eyring's Ausgabe von 1791, worüber K. J. Bougine's Handbuch der allgemeinen Litteraturgeschichte nach Heumann, 1.—6. Bd. 1789 ff. ein komplicierender Kommentar ist. J. G. Meusel's Leitfaden zur Geschichte der Gelehrsamkeit, 3 Teile, Leipzig 1799 ff.

J. G. Eichhorn, Geschichte der Litteratur von ihrem Anfange bis auf die neuesten Zeiten, 1.—6. Bd., Göttingen 1805—1812. L. Wachler's Handbuch der allgem. Geschichte der litterärischen Kultur, 2 Teile, Marburg 1804—1805 und als kleines Kompendium P. J. Brun's Allgemeine Litterärgeschichte, Helmstädt 1804. Bredow, Litterärgesch. in Tabellen, 3. Aufl., Altona 1810. Schmidt, Vergl. Tabellen über die Litteratur- und Staatsgeschichte der wichtigsten Kulturvölker 2c., Leipzig 1865. Scherr, Allgem. Geschichte der Litteratur, 3. Aufl., Stuttgart 1869.

Die besondern Hilfsmittel zur klassischen und deutschen Litteratur s. w. im 7. und 8. Kap.

86. Allgemeine methodologische Bemerkungen über den historischen Unterricht.

1. Geschichte als Gedächtnissache.

Wer die Jugend so mit der Geschichte bekannt machen will, wie es die Vortrefflichkeit der Wissenschaft verdient, darf überhaupt einen dreifachen Zweck nie aus den Augen verlieren, muß vielmehr in seinem Vortrag so viel als möglich immer gleichmäßig darauf hinwirken. Es machen nämlich Gedächtnis, Verstand und Gemüt gleiche Ansprüche an den Geschichtslehrer. Nur durch harmonische Kultur dieser Kräfte bekommen historische Kenntnisse ihren ganzen Wert; nur durch sie wird Geschichte ein eigentliches Bildungsmittel zur Humanität. Hierauf gründen sich folgende einzelne Gesetze der Methodik. Da 1. die Geschichte aus einer unendlichen Menge von Thatsachen, die sich in der Zeit begeben haben, besteht, so müssen diese allerdings, ehe sie ein Gegenstand der Reflexion werden können, zuerst gemerkt, folglich dem Gedächtnis übergeben werden. Da nun die Kraft desselben beschränkt ist, die Materialien aber, die es noch außer den historischen aufbewahren soll, unzählbar sind, so beobachte der Lehrer überall das Gesetz der Sparsamkeit, durch eine recht überlegte Auswahl und Absonderung des Notwendigen und Unentbehrlichen, des Wichtigsten und Wissenswürdigsten. Alles ohnehin Ungewisse, Unsichere, bloß Hypothetische oder doch Gleichgültige bleibe aus dem frühern Unterricht ganz weg. Der Lehrer mache sich bei Zeiten einen Überschlag der Zeit, innerhalb welcher er den genau abgesteckten Kreis durchlaufen haben muß, um sich nicht gleich anfangs in Weitläufigkeiten zu verlieren und am Ende das Wichtigere zu kurz zu behandeln.[1]) 2. Er benutze alle Hilfsmittel, um das Gedächtnis seiner Schüler zu unterstützen teils die allgemeineren, auf welche sich schon die alte Methode recht gut verstand, teils solche, die sich unmittelbar auf den Gegenstand beziehen, wozu vor allem chronologische und synchronistische Zeittafeln gehören, die beständig zur Hand oder vor den Augen der Schüler sein müssen, und wobei man billig, anfangs

wenigstens, dieselben Zeitbestimmungen beibehalten sollte, damit Verwirrung verhütet werde. [2]) Nicht minder sind sinnliche Darstellungen und Begebenheiten in guten Kupfern ein treffliches Hilfsmittel, indem sie der Phantasie ein Bild geben, dem Gedächtnis einzuprägen, wie sich denn an Bildnisse merkwürdiger Personen die Geschichte ihres Lebens leicht anknüpft. [3]) Endlich ermüde man 3. nicht im Wiederholen der früher abgehandelten Perioden, damit sich das Neue fester an das Alte anschließen könne. [4]) Auch schriftliche Wiederholungen, Auszüge aus historischen Schriften, historische Tabellen befördern die gründliche Kenntnis und prägen die Begebenheiten tiefer ein. [5])

Anmerkung. 1. Wenn es gleich scheint, als könne ein Lehrer, der wenig Geschichte weiß, durch fleißige Benutzung der Quellen sie dennoch nützlich vortragen, und dürfe seinen Schülern nur um einige Schritte voran sein, so zeigt sich doch schon darin der Nachteil eigner Unbekanntschaft und des erst Lernens während des Lehrens, daß gar kein richtiges Verhältnis zwischen dem Wichtigen und Unwichtigen getroffen, gewöhnlich mit der größten Weitläufigkeit angefangen, und wenn nun die Zeit drängt, entweder in der Mitte abgebrochen oder das Interessanteste am kürzesten abgehandelt wird. Kommt jemand gleichwohl versäumt, neu und fremd zum Geschichtsvortrag, so sollte er das ganze Pensum wenigstens einmal in einem kürzeren Lehrbuch durchlesen, um eine Übersicht zu bekommen und danach einen Überschlag machen zu können. Dann würden, besonders auf Schulen, nicht so viele Schüler klagen müssen, daß sie von allem nur den Anfang gehört hätten. Man würde nicht ohne Maß bei den fabelhaften Perioden, womit fast jede Geschichte anfängt, verweilen, nicht das Gedächtnis mit längst verschollenen Regentennamen beschweren, endlich nicht vergessen, daß man notwendig bei jeder Geschichtsperiode das Früheste abkürzen müsse, da die neueste Zeit den Stoff so unendlich vermehrt hat, daß jetzt Dezennien fast reicher sind als viele frühere Jahrhunderte.

2. So wenig Reiz an sich das Studium der Chronologie hat und so manches in der Wissenschaft noch schwankend ist; so ist es doch notwendig, daß die Jugend das Allgemeinste davon bei Zeiten erlerne, die Hauptbegebenheiten auch nach den Jahren zu bestimmen, späterhin auch die nationalen Ären zu vergleichen wisse. So unbequem die Rechnung nach Weltjahren (von der Schöpfung an), und so gewiß sie falsch ist, so muß sie doch der junge Historiker kennen, da sich ihrer so viele Schriftsteller bedienen. Im ersten Vortrag der Geschichte thut man übrigens am besten, wenn man von der christlichen Zeitrechnung ausgeht und von da zurückzählt, da sich alle Rechnungsarten mit dieser am leichtesten vergleichen lassen, man auch kleinere und leichtere Zahlen erhält. Bis auf Cyrus ist ohnehin fast alles unsicher, und man muß sich vor dieser Zeit begnügen, nur die wichtigsten Begebenheiten und Personen ungefähr chronologisch zu bestimmen. Überhaupt ist es für die allermeisten Data hinreichend, wenn das Jahrhundert, und ob die Begebenheit im ersten, zweiten, dritten oder vierten Viertel vorfiel, dem Schüler bekannt ist. Zu viele Jahrzahlen verwirren und gehen wieder verloren,

so mühsam sie auch erlernt sind. Vorzüglich kommt auch der Synchronismus dem Gedächtnis durch die Ideeenvergesellschaftung zu statten, und eine recht sichre Notiz erinnert fast unwillkürlich an die andre.

Die größte Schwierigkeit scheint mir, die annalistische mit der synchronistischen Methode zu verbinden. Die erste, bei jedem Volk und Reich ganz durchgeführt, ermüdet, und manches wird auch durch die gleichzeitigen Begebenheiten erst verständlich. Die andre zerstückelt und giebt kein rechtes Auffassen eines ganzen Abschnitts. Daher urteilte ein einsichtsvoller Historiker, Hegewisch: „Der Synchronismus scheine ihm durchaus nicht für Anfänger zu sein und erschwere das Erlernen, statt es zu erleichtern. Das verständige Vergleichen ganz verschiedener Folgen von Begebenheiten, die sich zwar in einerlei Zeitraum, aber auf ganz verschiedenen Teilen der Erde zugetragen haben, verwirre und störe die Aufmerksamkeit. Die annalistische Methode sei auch darum, wenn man Geschichte zu studieren anfange, die zweckmäßigste, weil doch dem Geschichtskundigen die chronologische Folge stets gegenwärtig sein müsse." Schwerlich kann man die Wahrheit dieser Bemerkung verkennen, ohne deshalb synchronistische Andeutungen zu tadeln oder ganz vermeiden zu dürfen.

Die vorhandenen chronologischen und synchronistischen Tabellen sind oben genannt.

3. Sogar die von seiten der Kunst höchst mittelmäßigen historischen Bilderbücher verfehlen diesen Zweck nicht ganz. An den meist elenden Kupfern zu Hübner's Bibl. Historie haben eben so viele die Geschichte gelernt, als aus dem Text. Die Kupfer, welche Imhoff's neueröffneten hist. Bildersaal ꝛc. eingedruckt sind, hatten nicht wenig Anteil daran, daß viele, die dies schlecht geschriebene Buch lasen, sehr viel von der Geschichte bis in ihr hohes Alter behielten. Hätten wir nur mehrere und wohlfeilere Werke dieser Art, mit Kupfern, wie zu Schröckh's Weltgeschichte für die Jugend, und Lossius Bilderbibel, besonders für die Mittelklasse derer, die Geschichte mehr als Dilettanten treiben. Ich würde es gern sehen, wenn sich junge Leute Kupfer von merkwürdigen Personen und Begebenheiten alter und neuer Zeit sammelten, sie chronologisch anordneten und mit Beschreibungen, Distichen und Anekdoten begleiteten.

[Unter neueren Bilderwerken nennen wir:

Seemann, kunsthistorische Bilderbogen. Seemann, Denkmäler der Weltgeschichte ꝛc., 1870. Flinzer, histor. Bildertafeln. Weißer, Bilderatlas zur Weltgesch., Stuttgart. Die deutsche Geschichte nach Originalzeichnungen von Beck, Bendemann ꝛc. Bilder zur deutschen Geschichte, Dresden. Eine Auswahl aus den Münchner und Stuttgarter Bilderbogen ist schon wegen der Billigkeit zu empfehlen.]

4. Die Wiederholung kann geschehen:

a) mündlich, durch Fragen und Antworten, durch Auffordern des Schülers, zu erzählen; — Namen und Zahlen auch außer der Reihe — auch das, was vor längerer Zeit abgehandelt ist, anzugeben. Die Hauptsache dabei ist, ihn zu gewöhnen, daß er zusammenhängend erzähle und ihm nicht alles zerstückelt abgefragt werden müsse.

b) In Verbindung mit schriftlichen Aufgaben, historischen Aufsätzen und Tabellen, worin die Fakta verschiedentlich, bald chronographisch nach Zeitfolge oder Synchronismus, bald technographisch, nach den wichtigsten Erfindungen

und Künsten, bald geographisch nach Ländern und Völkern, bald ethnographisch nach den Völkern, unter denen sie sich ereignet haben, zusammengestellt werden. Dies wären besonders nützliche Übungen zur Wiederholung der Universalgeschichte. Kommt die Aufgabe unvermutet, so ist es die sicherste Probe, wie weit der Schüler die Begebenheiten in ihrem Zusammenhange gefaßt habe.

c) Außer dem Unterricht, mehr zur Unterhaltung, in allerlei historischen Spielen, die ein Lehrer, der selbst recht viel Geschichte im Kopf hat, sehr mannigfaltig machen kann.

d) Durch Auffordern, aus dem gesammelten Vorrat von Kenntnissen allerlei herbeizutragen. Man schreibe z. B. an die Tafel eine Jahreszahl, 1648. „Was geschah um diese Zeit?" „Wer lebte damals? Welche merkwürdige Männer waren 1630 auf dem Schauplatze?" Oder man schreibt an: Cicero. Jeder Lehrling muß einen oder mehrere Männer, die mit ihm, kurz vor — oder nach ihm gelebt haben, dazu setzen u. s. w. Ein gewandter Lehrer wird diese Übungen auf vielfache Art auch durch Wetteifer interessant machen können.

5. Ausführliche schriftliche Wiederholungen können durch aufgegebene Fragen veranlaßt werden, die das Ganze und Einzelne eines abgehandelten Zeitraums betreffen. In zahlreichen Klassen, wo nur wenig Fragen an einen kommen, die er oft bloß zufällig zu beantworten weiß, beweisen sie fast noch mehr, wie viel behalten ist, als mündliche, sobald nur die Not- und Hilfsbücher entfernt werden.

Auch ausführlichere selbstausgearbeitete historische Tabellen sind ganz vorzüglich zu empfehlen. Schon das Lokalgedächtnis kommt hier dem Zweck zu statten.

In der Privaterziehung könnte man, wenn es an Zeit gebricht und der Lehrer viele und verschiedene zu beschäftigen hat, manches dem eignen Fleiß der Erwachsenen überlassen. Ein wohl ausgewähltes Geschichtsbuch, woraus sie Auszüge machen müßten und worüber sie dann wöchentlich eine Stunde examinieren würden, könnte den förmlichen Geschichtsvortrag einigermaßen ersetzen und wäre von mehreren Seiten bildender für die Schüler als das bloße Anhören oder Nachschreiben. M. s. was darüber in einer weiter unten folgenden Abhandlung: „Über einige Vorteile des Privatunterrichts vor dem öffentlichen", bemerkt worden ist.

87. Methodologische Bemerkungen.

2. Geschichte als intellektuelles Bildungsmittel.

Erst dann, wenn der Verstand sich die Begebenheiten auf das deutlichste denkt, ihre Ursachen, ihre Folgen, ihren Zusammenhang einsieht, aus dem Einzelnen das Allgemeine ableitet, den Geist der Völker jedes Zeitalters auffaßt, erst dann wird die Geschichte mehr als ein bloßes Gedächtniswerk; sie wird eine Bildungsschule des Geistes. Um nun 1. zuvörderst dies deutliche und bestimmte Auffassen der Begebenheiten, sowie des Lebens der merkwürdigsten Personen zu befördern, sorge der Lehrer nur, daß neben der Zeit auch der Ort, wo sich etwas begeben hat, bestimmt gedacht werde, folglich nicht nur, wie schon oben (§ 83) bemerkt ist, bei der alten, sondern bei der Geschichte

jedes Volks, die Chorographie vorangehe und der Schauplatz der Begebenheiten genau erkannt werde. Ohne solche oft selbst topographische Hilfskenntnisse, ja sogar ohne die Kenntnis der natürlichen Beschaffenheit, das Klima, der Produkte der Länder, ist es fast unmöglich, das, was geschehen ist, klar zu denken, die wechselseitigen Verhältnisse der Völker zu verstehen, den Ursprung und Anlaß der Kriege und Eroberungen zu begreifen. Nächstdem ist 2. mit der Erzählung dessen, was geschehen ist, eine Andeutung der Ursachen, des Zusammenhanges, des Zeitgeistes, der Sitten, der Kultur zu verbinden. Ein geistvoller und seines Stoffs mächtiger Lehrer läßt die Ereignisse der Zeiten gleichsam vor seinen Schülern sich aus sich selbst entwickeln;[1]) lehrt sie begreifen, wie ein Staat nach und nach zu seiner Verfassung und zu seiner Blüte gekommen, wie er nach und nach wieder herabgesunken. So wird früh die Geschichte der Vorzeit eine Vorbedeutung der Zukunft.[2]) Maß und Ton solcher Betrachtungen muß sich nach der Empfänglichkeit der Schüler und ihrer Fähigkeit zur Reflexion bestimmen. Denn ganz verkehrt würde ein solches philosophisches und politisches Raisonnement mit den ersten Anfängern sein, eine wahre Zeitversplitterung ohne allen Zweck und Nutzen. — Um 3. neben dem Gedächtnis Einbildungskraft und Urteil zu üben, wird es ein treffliches Mittel sein, wenn man oft Parallelen zwischen ähnlichen Begebenheiten, Charakteren und Schicksalen der Einzelnen anstellen, oder das Ähnliche, besonders bei der Wiederholung, den Schüler selbst auffinden läßt. Selbst dadurch wird es oft recht klar, wie gleiche Ursachen gleiche Erfolge haben.

Anmerk. 1. Eine Reihe ausgezeichneter Hilfsmittel stehen dem Lehrer wie dem Schüler zu Gebote. [So: Kiepert's Wandkarten zur alten Geschichte. Spruner, Histor. Karte von Europa, Westasien u. Nordafrika. Kiepert, Wandkarte des deutschen Reiches. Spruner, Histor. geogr. Handatlas. 1. Atlas antiquus. 2. Handatlas für die Geschichte des Mittelalters u. der neuen Zeit. 3. Aufl. Gotha. Kiepert, 12 Karten zur alten Geschichte. 5. Aufl. Völter, Histor. Atlas nach Angaben von Dittmar. 7. Aufl. Rhode, Histor. Schulatlas. Voigt, Schulatlas der alten Geographie. Wedell, Histor. geogr. Handatlas. Kiepert, Histor. geogr. Karte des brandenb.-preuß. Staates. Putzger, Histor. Schulatlas. Wolff, Histor. Atlas zur mittl. u. neueren Geschichte.]

2. Die beste Schule für den Lehrer zu einem pragmatischen (s. Polyb. I, 25. III, 31.) Vortrage der Geschichte ist das Studium der großen Historiker des Altertums und der neuern Zeit. Nicht aus historischen Kompendien, so schätzbar sie auch sonst sein mögen, lernt man den Geist der Zeiten und das Leben der Völker auffassen und begreifen. Das muß aus Schriftstellern wie Herodot, Xenophon, Thucydides, Polybius, Cäsar, Tacitus, Livius, Sallust, Machiavell, Robertson, Hume, Gibbon, Müller, [Luden, Raumer, Ranke, Gervinus, Droysen, Häusser, Sybel, Treitschke u. a.], gewonnen werden.

88. Methodologische Bemerkungen.

3. Geschichte nach ihrem Einfluß auf Charakterbildung.

Auch auf das jugendliche Gemüt und die ganze Bildung des Charakters kann das Studium der Geschichte den wohlthätigsten Einfluß haben. Dies durch Vortrag und Behandlung zu befördern, sollte am allerwenigsten in den Jahren versäumt werden, wo das moralische Gefühl, noch nicht abgestumpft oder verwöhnt durch das Schlechtere, jedes bessern Eindrucks empfänglich ist. Wenn die Weltgeschichte nicht zur Einsicht in das führt, was bei allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indes das Unwürdige, wie es auch eine kurze Zeitlang glänzen möge, untergeht, oder kommt es ja auf die Nachwelt, mit dem Brandmale der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; wenn aus dieser Einsicht nicht eine reine sittliche Gesinnung hervorgeht, die alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen und, wo es möglich ist, in Thaten darstellen möchte; wenn nicht endlich neben der echten Weisheit des Lebens auch die Klugheit, so weit sie mit jener verträglich ist, die Frucht dessen wird, was aus den Erfahrungen der Vorwelt gelernt werden kann: so bleibt alle historische Gelehrsamkeit, selbst für die mühsamsten Forscher und die tiefsten und gründlichsten Kenner, doch nur ein totes Wissen. Jahrbücher können sie schreiben, in denen fast jeder Tag mit irgend einem Namen oder durch eine Thatsache bezeichnet ist. Aber den rechten Geist des Geschichtsstudiums werden sie nie begreifen, und in ihrem eigenen Denken und Handeln wird keine Spur davon zurückbleiben. Gleichwohl würde es eine fehlerhafte Methode sein, wenn man jene praktischen Zwecke des historischen Unterrichts dadurch zu erreichen suchte, daß man die ganze Geschichte in eine Moral in Beispielen verwandelte und durch vielen Wortaufwand oder deklamatorische Schilderungen das von außen in die jungen Gemüter bringen wollte, was aus ihrem Innern kommen muß und kommen wird, sobald der Sinn dafür in ihnen vorhanden ist. Vielmehr als lange und breite Nutzanwendungen werden die Thatsachen, die Handlungsweisen, die hervortretenden Charakterzüge wirken; die einfachste und kräftigste Darstellung ist nach dem Beispiel der größten Meister der historischen Kunst oft die wirksamste. Kurze, mehr sentenziöse Hindeutungen, nicht zu häufige, aber am rechten Ort gebrauchte Anregungen des moralischen Urteils und Gefühls, zuweilen selbst ein ernstes, bedeutungsvolles Schweigen nach der Erzählung von etwas Großem oder Schrecklichen und Empörenden — dies alles macht mehr Eindruck als die wortreichsten Ansprachen und Ermahnungen. Die Trophäen des Miltiades redeten kräftiger zu dem Geist des Themistokles, als es wahrscheinlich die pomphafteste Lobrede auf seine Verdienste vermocht haben würde.

Anmerk. Daß die größten historischen Schriftsteller die Geschichte als eine hohe Schule der Tugend, der Weisheit und der Klugheit betrachtet und sie auch vorzüglich als solche in ihren Werken darzustellen gesucht haben, weiß man schon aus den kostbarsten Überresten des Altertums. Sie überlieferten die Tugenden und die Laster ihrer Zeit der Nachwelt, ne virtutes — wie sich Tacitus ausdrückt — sileantur, utque pravis dictis factisque ex posteritate et infamia metus sit (Annal. III, 65. vergleiche Histor. I, 1 3), oder damit, wie Johannes von Müller sagt: „Haß aller Unterdrückung und Ungerechtigkeit, Liebe zur Arbeit, Freiheit unter dem Gesetz, Billigkeit in Beurteilung menschlicher Schwächen, Bewunderung großer Talente und Willenskraft, in Verbindung mit Humanität überall durchleuchtete.“ Zu dem vortrefflichsten, was über diesen Zweck und Nutzen der Geschichte geschrieben ist, gehört Casaubon's Dedikation seines Polybius an Heinrich IV., die jeder Lehrer, der sich zum Geschichtsvortrag, zumal für Jünglinge anschickt, nachlesen sollte. Desgl. D. Heinsii Oratio de praestantia ac dignitate historiae, Lugd. Batav. 1614. Wegelin's Briefe über den Wert der Geschichte, Berlin 1783. [Gervinus, Grundzüge der Historik, Leipzig 1837. Droysen, Grundriß der Historik, Leipzig 1868. W. v. Humboldt, Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers, Berlin 1841, I. Bd. Rehm, Lehrbuch der histor. Propädeutik, 1850. Lazarus, Über die Ideeen in der Geschichte, 1872. Giesebrecht, Die Entw. d. mod. deutschen Geschichtswissenschaft. Waitz, Falsche Richtungen. Zeller, Die historische Kritik und das Wunder. Sybel, Über die Gesetze des historischen Wissens.]

Wie stark auch zuweilen Geschichte auf menschliche Gemüter gewirkt, welche Funken der Nacheiferung schon das Lesen einer einzigen Biographie eines großen Mannes aus empfänglichen Gemütern hervorgelockt habe, weiß man gleichfalls aus dem Leben merkwürdiger Menschen. Man denke selbst an die erstaunlichen, wenn gleich nicht immer heilsamen Wirkungen des Lebens der Heiligen — und dann des Plutarch und seiner besten Nachahmer. — Auch erinnere man sich, wie die größten Helden, Regenten, Staatsmänner vorzüglich die pragmatischen Historiker liebten und studierten, und welchen Gebrauch sie von ihnen in ihren Reden und Verhandlungen in den feierlichen Ratsversammlungen ihrer Nationen machten.

Selbst darum kann man in der Bildung der Jugend kaum einen zu hohen Wert auf das historische Studium legen, weil doch kaum ein anderes so allgemein und lange im Leben vorhält und befriedigt, als gerade dies. Schon das spricht dafür, daß in allen Ständen, wer sonst nichts liest, doch die Geschichte des Tages, sogar die von ihm selbst angeschaute, in Zeitblättern lesen mag. Dann auch — daß, wenn so viele andere Studien, wenn so manche positive Wissenschaften, wenn philosophische Grübeleien, von denen man, je weiter man kommt, desto weniger den Nutzen absieht, den Reiz verlieren, die Geschichte bis ins höchste Alter ihr Interesse behält, dem Geiste einen unerschöpflichen Stoff des Nachdenkens liefert, das Gefühl auf die verschiedenartigste Weise affiziert und gleichsam ein großes Drama vor dem aufmerksamen Beschauer aufführt, das nie ermüden kann. Selbst

in der weiblichen Bildung sollte weit mehr Gewicht hierauf gelegt werden, wovon an einem andern Ort.

Litterarische Nachweisungen über die Methode des historischen Unterrichts.

Eine Übersicht des ganzen Studiums giebt J. C. Fabri's Encyklopädie der historischen Hauptwissenschaften und deren Hilfsdoktrinen, Erlangen 1808. Fr. Rüh's Entwurf einer Propädeutik des historischen Studiums, Berlin 1811; ferner Rehm, Lehrbuch der histor. Propädeutik, herausgeg. v. Sybel 1850.

Zu den älteren Schriften über Methode gehört: G. J. Vossii Ars historica s. d. historiae natura. Lugd. Bat. 1653.

Zu den neueren: Bolingbroke's Briefe über das Studium der Geschichte, a. d. Engl. übers. von Betterlein, 2 Teile, Leipzig 1794. C. G. F. Breyer, Über den Begriff der Universalgeschichte, Landsh. 1805. Fr. Schiller, Was heißt und zu welchem Zwecke studiert man Universalgeschichte? Jena 1790 (auch in dessen kleinen prosaischen Schriften, Teil I. S. 54). Bredow, Über den Vortrag der alten Geschichte auf Schulen, besonders über einige Erleichterungsmittel dabei für das Gedächtnis, Altona 1799. Danz, Über methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen, Leipzig 1798. Seidenstücker, Über den Geschichtsvortrag auf Schulen, in seinen Aufsätzen pädag. u. philolog. Inhalts, Helmstädt 1795. L. Schaaf, Methodik des histor. Unterrichts für Lehrer an Gymnasien, Magdeburg 1813. K. D. Hüllmann, Über den Unterricht in der Geschichte, im Königsberger Archiv für Philosophie, 1811. I. St. S. 93 ff. Fr. Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen, Halle 1818. N. Voigt's Abriß einer Geschichte der Deutschen für Mütter und Lehrerinnen, Frankfurt 1810. Die „Vorlesungen über die Geschichte der Geschichte" in Dippold's Skizzen allgemeiner Geschichte. I. Bd. S. 53 und J. G. Müller's Briefe über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte, Zürich 1798. Vergl. mit Joh. v. Müller's Briefen an Bonstetten vom Jahre 1773 bis 1809, 2 Teile, Stuttgart 1812 und in dessen sämtlichen Werken, Teil XIV.

Wie sich dieser letztere große Geschichtsforscher dazu gebildet, darüber s. m. A. H. L. Heeren's Joh. v. Müller, Der Historiker, Leipzig 1810. Über Spittler lese man Heeren und Hugo, Berlin 1812; desgl. über A. L. v. Schlözer — sein Leben, von ihm selbst beschrieben, Götting. 1802. [Loebell, Grundriß einer Methodik des gesch. Unterr. auf Gymnasien, Leipz. 1847. Peter, Der Gesch.-Unterr. auf Gymnasien, Halle 1849. Campe, Gesch. u. Unterricht in d. Geschichte, Leipz. 1859. Biedermann, Der Geschichtsunt. in d. Schule, Braunschw. 1860. Herbst, Zur Frage über den Geschichts-Unterricht auf höheren Schulen, Mainz 1869. Willman, Der element. Gesch.-Unterr., Leipzig 1872. Müller, Über den Gesch.-Unterr. auf Schulen. Programm des Vitzthum'schen Gymnas., Dresden 1835. Jacobi, Grundzüge einer neuen Methode für den vaterl. Gesch.-Unterr., Nürnberg 1839. Stiehl, Der vaterl. Gesch.-Unterr. in

unseren Elementarschulen, Koblenz 1842. Haupt, Weltgesch. nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen, 2. Aufl., Hildburgh. 1841. Ders., Elementar-Methode des Gesch.-Unterr., Allgem. Schulzeitung 1840. Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geographie, Leipzig 1846. Ders., s. Rhein. Blätter 1840, 1842. Ferner Diesterweg's Wegweiser, 4. Aufl. und Lüben's Jahresberichte bis Bd. XVI. (von XVII.—XXIV. Petsch, von XXV. A. Richter) Miquel, Beiträge eines mit der Herbart'schen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biogr. Gesch.-Unterr. auf Gymnasien, 1847. Weber, Der Gesch.-Unterr. in Mittelschulen, Heidelberg 1864. Geogr. u. Gesch. in der 6-kl. Volksschule. Fr. pädag. Blätter 1869. Versuch zur Organisation des Geschichts-Unterrichts, Monatsber. von Löw u. Körner 1848. Über die Notwend. einer gründl. Reform des Lehrplanes für Gesch.-Unterr. auf Real- und höheren Bürgerschulen, 1870. Lauckhardt, Magazin. Kehr, Praxis der Volksschule. Schmid, Encyklopädie II. Grashoff, Centralblatt 1870. Stoy, Allgem. Schulz. 1872 u. 1878. A. Richter, Leipzig, Blätter f. Pädag. VI. u. VII. Lange, Die neue Zeit und der Gesch.-Unterr. Eberhardt, Über Gesch.-Unterr. Pädagog. Studien v. Rein, 4. Heft, 1876. Kittel, Zum Gesch.-Unt., Speyer 1880. Krieger, Der Gesch.-Unterr., Nürnb. 1876. Muster, Die Geschichte in der Volksschule, Köln 1876. Kehr, Geschichte der Methodik, Gotha. Thrändorf, Lehrplan für den Gesch.-Unt., Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1877 u. ebenda 1881: Göpfert, Die Anordnung des Geschichtsstoffes f. d. Schule. Lazarus, Erziehung und Geschichte, Breslau 1881. Zillig, Der Gesch.-Unterr. in der element. Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Pädagogik, 1882.]

Sechstes Kapitel.

Von dem naturwissenschaftlichen Unterricht, den Belehrungen über den Menschen und den Anfangsgründen der Philosophie.

89. Hohes Interesse dieses Unterrichts.

Nichts liegt der Betrachtung und dem Nachdenken jedes Menschen näher, als die Natur überhaupt und die seinige insonderheit. Mit dem Weltall, wovon er ein Teil ist, mit der Erde, die er bewohnt und mit sich selbst immer vertrauter zu werden, wird, jemehr er an wahrhaft menschlicher Ausbildung gewinnt, ein desto dringenderes und von ihm selbst gefühltes Bedürfnis. Etwas davon erkennt er auf jeder Stufe der Bildung. Die vollständigste Weltansicht und die deutlichste Einsicht in sein Verhältnis zu ihr und seine Verbindung mit ihr stellt ihn auf die höchste, die er erreichen kann. Auf welcher er aber auch stehen mag, der Unterricht soll gemeinsam mit der Erziehung sich bestreben, ihn derselben anzunähern, zumal da dies auch innigst mit der religiösen Bildung, als dem allgemeinsten Bedürfnis zusammenhängt.

Wirklich findet auch der Erzieher und Lehrer schon in dem früheren Alter, ehe noch von einem planmäßigen Unterricht die Rede sein kann, die mannigfaltigste Gelegenheit, Kinder auf die sie umgebende, so wie auf ihre eigene Natur aufmerksam zu machen. Sinnliche Gegenstände, Tiere, Pflanzen, künstliche Verbindungen natürlicher Produkte sind es, welche zuerst ihre Teilnahme erwecken, ihr Nachdenken beschäftigen und der Beobachtung den reichsten Stoff liefern. Für viele ist das Sammeln und Ordnen von Naturerzeugnissen aller Art die liebste Unterhaltung, und schon mancherlei Kenntnisse von den Merkmalen der Eigenschaften und Veränderungen einzelner Teile der Naturreiche sind erworben, ehe der Unterricht absichtlich dazu geführt hat. (I. Teil § 48.)

90. Übersicht und notwendige Verschiedenheit dieses Unterrichts.

Der Jugendunterricht über alles, was zu dem Gebiet der Naturwissenschaft und Menschenkunde gehört, bezwecke nun eine richtige und deutliche Kenntnis 1. des Weltalls überhaupt oder der Körperwelt in ihrem ganzen Umfange; 2. die Bekanntschaft mit den einzelnen, der menschlichen Beobachtung erreichbaren Naturprodukten, welche teils nach ihren Merkmalen und nach ihrem Gebrauch beschrieben, teils nach der großen oder geringeren Ähnlichkeit ihrer Organisation geordnet (klassifiziert) werden müssen. Nächstdem lehre er 3. die allgemeinen Naturkräfte und die Gesetze ihrer Wirksamkeit kennen, so weit sie sich aus den regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen bestimmen lassen. Vor allem mache er 4. mit dem edelsten aller uns bekannten Wesen, dem Menschen und dem Organismus seines Körpers und Geistes, seiner inneren und äußeren Veränderungen bekannt; insonderheit mit den Gesetzen seines Denkens und Wollens, seinen Verhältnissen und Pflichten. Einzelne Vorstellungen und Kenntnisse von dem allen hat fast jeder Mensch, auch ohne besondere Belehrung. Zu welcher Zeit und in welchem Grade man diese berichtigen, erweitern, ordnen und selbst zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis erhöhen soll, dies hängt von der subjektiven Beschaffenheit der Lage, der Stellung und anderweitigen Bildung der Zöglinge ab. Natürlich muß daher die Belehrung in den niederen Volksschulen schon eine andre als in den höhern und niedern Bürgerschulen, eine andre in den Gelehrtenschulen sein. Das streng wissenschaftliche in der Ansicht und Behandlung jener Gegenstände liegt jedoch überhaupt jenseits des Schulunterrichts und gehört zu der besondern Bestimmung des eigentlichen Naturforschers, Physiologen, Anatomen und Philosophen im höhern Sinn.

Anmerkung. Nach der Verschiedenheit der Schüler lassen sich auch sehr verschiedene Lehrkursus denken.

a) Eine wahrhaft populäre Belehrung über das Wissenswürdigste aus der Natur kann die systematische Form fast ganz entbehren. Dies sahen unsre

Vorfahren, wenn sie für die Kinder und Schulen des Volks einen Lehrplan entwarfen, sehr wohl ein; und statt eigne Lektionen für Naturlehre und Naturgeschichte anzuordnen, knüpften verständige und in diesem Fach nicht unwissende Lehrer ihren Unterricht über solche Gegenstände an die Bibel, die ihnen überhaupt als ein vielseitiges Bildungsmittel erschien. Wie ausnehmend reich sie an Anlässen ist, sich mit der Jugend über die Natur von allen Seiten betrachtet zu unterhalten, lerne, wer sie nicht selbst auch aus diesem Gesichtspunkte studiert, aus H. Krüsi's Biblischen Ansichten der Werke und Wege Gottes zu religiöser Belebung der Volksbildung, 1. Abteil., Ansichten der äußern Natur, Iferten 1816. In diesem Sinne benutzte schon im Jahre 1719 ein Schulmann im Hallischen Waisenhause, J. G. Hofmann im kleinen, wie Scheuchzer in seiner Bibel der Natur im großen, die Aussprüche der H. S., in welcher der Naturprodukte und Phänomene erwähnt wird. (S. Hoffmann's kurze Fragen von den natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienst der Unstudierten, sonderlich der kleinen Schuljugend. Hieraus ist hernach die von J. C. W. Nicolai bearbeitete Unterweisung in gemeinnützigen Kenntnissen der Naturkunde zum ersten Unterricht der Jugend, Halle 1824 entstanden.) Man sprach bei der Schöpfungsgeschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bei den Psalmen von der Herrlichkeit des Schöpfers, bei dem Hiob, den Salomoni'schen Schriften, dem Sirach von den Tieren und dem menschlichen Körper. Dies führte zu einer religiösen Ansicht der Natur; es lehrte auf die Werke Gottes achten. — Bei dem höhern Unterricht über alle Teile der Naturwissenschaft liefert für die religiöse Behandlung reichen Stoff: J. F. Dahlenburg, Philosophie und Religion der Natur, 1.—3. Teil, Berlin 1797—1798. [H. Ch. Örstedt, der Geist in der Natur, Leipzig 1854, Dr. A. N. Böhner, Kosmos, Bibel der Natur, Hannover 1864. Derselbe, Naturforschung und Kulturleben, Hannover 1864, 2. Aufl.]

b) Bei reiferen Schülern muß der Gang des Unterrichts im Verhältnis zu ihrer übrigen Kultur einen festern Plan verfolgen. Hierzu zeichnen den Lehrer Schriften wie die bei § 93 zu nennenden Lehrbücher den Gang vor. Hüte er sich nur überall vor der zu großen Ausführlichkeit und der Überladung des Gedächtnisses mit unendlich vielen Zahlen, Namen von Pflanzen, Tieren und Mineralien, die, wenn kein sinnliches Anschauen dazu kommt, doch bald verloren gehen, und keinen Nutzen haben. Er lege es überall mehr darauf an, den Sinn für die Natur zu wecken und den Weg zum Beobachten und Forschen zu bahnen, als eine sogenannte ganze Naturgeschichte und Physik dem Schüler einzupfropfen. Die wissenschaftliche Behandlung, zu der sich viele Lehrer so gern schon im Schulunterricht, wenn diese Studien ihre Lieblingsneigung sind, erheben, liegt auf jeden Fall außer dieser Sphäre und ist oft für andere, zumal für Studierende, ungleich notwendigeren Sprach- und Sachkenntnissen nachteilig. Sie ist sogar oft das Erzeugnis der eigenen Unwissenheit und Unkunde des Lehrers, der einen ihm ohne alles vorhergegangene Studium auferlegten Unterricht geben soll und nun das erste beste Lehrbuch abschreibt und seinen Schülern vorsagt oder gar diktiert.

c) Ein anderes Interesse hat die Natur in ihren Produkten für den eigentlichen Naturforscher; ein andres für den Gelehrten überhaupt; ein andres für den gewerbetreibenden Bürger, Kaufmann, Ökonomen. Selbst der weibliche Wirkungs- und Geschäftskreis steht in einer eigentümlichen Verbindung mit den Erzeugnissen der Natur. Hiernach ist auch der Vortrag zu modifizieren.

Eine eigentliche vollständige und systematische Technologie, die in manchen Bürger-, sogar Gelehrtenschulen die Zahl der Lehrstunden für andre ungleich wichtigere Gegenstände nachteilig beschränkt hat, gehört allenfalls für eine bestimmte Klasse von Schülern in höheren Realschulen, eigentlich aber für die Kameralisten auf der Universität. — Die ganz populäre, wo man mit unnützem Zeitaufwande und mit pedantischer Gründlichkeit vordoziert, „wie Brot gebacken und Bier gebraut und Tische und Schränke gemacht werden," — was doch Kinder täglich viel richtiger und genauer vor Augen haben, ist ein wahrer Zeitverlust. Aber ganz nützlich kann es sein, bei Gelegenheit der Naturprodukte, ihrer Eigenschaften und Wirkungen, zugleich an die mannigfaltigen Behandlungen derselben durch menschlichen Fleiß und Erfindungsgeist zu erinnern; zu zeigen, wie der Mensch eben darin als der Herr der Erde erscheine, daß er sich alles zu unterwerfen, alles, was die Natur, selbst ihrer Kräfte unbewußt, ihm darbeut, als Mittel wichtiger Zwecke zu benutzen, den rohesten Stoff zur herrlichsten Form umzugestalten, die einzelnen in der Natur wirksamen Kräfte zu vereinigen und die bewundernswürdigsten Wirkungen dadurch hervorzubringen vermag. Stoff und Anleitung dazu liefern dem Lehrer die S. 157 genannten Schriften in reichem Maße.

91. Allgemeine Ansicht des Weltalls.

Das Weltall in seinem unermeßlichen Umfange liegt selbst der Anschauung des Kindes jeden Tag, insonderheit in jeder sternenhellen Nacht offen vor Augen. Sonne, Mond und Sterne sind Gegenstände, von welchen die sinnliche Vorstellung keinem menschlichen Geiste, die Bezeichnung derselben keiner Sprache fehlt. [1]) Auch hat sich selbst in der Kindheit des menschlichen Geschlechts gerade die Sternkunde unter den Wissenschaften, wenigstens in ihren Elementen, am frühesten gebildet, und wenn gleich alle mathematischen Beweisführungen außer dem Kreise nicht nur des kindlichen, sondern überhaupt des gemeinen, nicht wissenschaftlich kultivierten Verstandes liegen, so ist doch dieser wie jener schon fähig, auch ohne genaue Maß- und Zahlenbestimmungen nicht nur den Eindruck der Erstaunen erregenden Größe in sich aufzunehmen, sondern sich auch durch die regelmäßig wiederkehrenden und selbst in die Sinne fallenden Erscheinungen zu überzeugen, daß allen Bewegungen und Veränderungen der Weltkörper allgemeine Gesetze zum Grunde liegen. In der Sphäre des Volksunterrichts kann man dabei nur bei dem allerfaßlichsten stehen bleiben und auch hier die verständlichsten Belehrungen an so viele herrliche Aussprüche der Bibel knüpfen. [2]) Wie die Schüler an Fähigkeiten, Alter und übriger Bildung höher stehen, erweitre sich der

Unterricht durch allmähliche Vermehrung positiver Belehrungen über das Weltgebäude, durch bildliche und sinnliche Darstellungen und durch Erweckung der Aufmerksamkeit wie des Nachdenkens über alle bemerkbaren Veränderungen der in dem unermeßlichen Raum befindlichen Weltkörper. [3])

Anmerkung. 1. Es könnte planmäßiger scheinen, von dem Besondern zum Allgemeinen fortzuschreiten und daher von der Beschreibung der einzelnen Naturerzeugnisse, welche uns zunächst umgeben, endlich bis zu dem Universum aufzusteigen. Aber die Idee dieses Universums drängt sich dem Menschen so mächtig auf und erwartet so wenig die Reife der Jahre, daß es unbedenklich ist, auch schon die ersten populärsten Mitteilungen hierüber an den Elementarunterricht zu knüpfen. Die Astronomie als Wissenschaft macht einen Teil der höhern Mathematik aus. Hier ist bloß von dem die Rede, was in dem Kenntniskreise jedes — wenigstens jedes einigermaßen wohlunterrichteten — Menschen — eine Stelle finden sollte.

2. Man denke an Stellen wie: 1 Mos. 1, 3—8, Ps. 19, 1—7. — 104, 20—22. Hiob 26, 7. K. 33, 12. Kap. 37, 38. Sir. 26, 21. K. 34, 1—11, K. 43. Baruch 3, 32—35. 1 Kor. 14, 41. und vermehre sich durch eignes Studium die Zahl.

3. An Hilfsmitteln ist kein Mangel. Namentlich gehören zu den faßlichsten, woraus sich auch der Lehrer teils hier, teils bei dem folgenden Abschnitte allenfalls selbst unterrichten kann: R. Schmidt, Von den Weltkörpern, 3. Aufl., Leipzig 1798. J. E. Bode, Allgemeine Betrachtung über das Weltgebäude, Berlin, 1808. Chr. E. Wünsch, Kosmologische Unterhaltung, 1. Abteil.: Von den Himmelskörpern, 2 Bde., Leipzig 1791—1794. K. A. Bischoff's Angenehme Unterhaltungen über den gestirnten Himmel, Nürnberg 1791. F. A. Boysen, Über das Weltgebäude oder die Werke Gottes im großen, Frankfurt a. M. 1791. A. H. C. Gelpke, Kurze Darstellung des Weltgebäudes nebst einer vollständigen Anweisung zu seinem Planetarium Tellurium und Lunarium, Leipzig 1809. H. G. C. Lippold, Unser Planet, die Erde in mathematischer und physik. Hinsicht, Leipzig 1815. G. L. Schulze, Darstellung des Weltsystems für die Jugend, Leipzig 1811. Desselben Sonnensystem für Lehrer und Schüler, 1811. In Kähler's Weltkunde gehört dahin der sorgfältig gearbeitete Abschnitt: Sternkunde und die Lehre vom Weltumfang. Hiermit sind die schon oben genannten versinnlichten Bewegungen des Planetensystems zu vergleichen. [J. J. v. Littrow, Die Wunder des Himmels, Stuttgart 1866, 3. Aufl. J. H. Mädler, Astronomische Briefe, Mitau 1846. Derselbe, Der Wunderbau des Weltalls oder populäre Astronomie, Berlin 1867, 6. Aufl. Dr. J. Benthin u. Dr. C. Bruhns, Lehrbuch der Sternkunde, Leipzig 1872. O. Ule u. J. Klein, Die Wunder der Sternenwelt, Leipzig 1877, 2. Aufl. *Dr. F. W. Diesterweg, Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, 7. Aufl. Herausgegeben von F. Strübing, Berlin 1868. C. Wetzel, Allgemeine Himmelskunde, Berlin 1859, 2. Aufl. Lehrmittel: Adami, Erd- und Himmelsgloben, Berlin. F. Braun, Himmels-Atlas in transparenten Karten, Stuttgart 1860. C. L. P. Eckardt, Neue Sternkarte, Gießen 1859. Tellurien u.

Planetarien aus dem Verlag von J. Felkl in Prag u. Ernst Schotte & Co. in Berlin.]

92. Die Naturreiche.

Am nächsten liegt uns der Weltkörper, den wir bewohnen, und daher wird auch gewöhnlich mit den Objekten, welche man in die bekannten drei Reiche geordnet hat, der Anfang gemacht. Von diesen Naturreichen selbst sollte billig keins ganz vernachlässigt werden, wie doch häufig geschieht; wenn gleich Zoologie und nächstdem die Pflanzenkunde das größere Interesse für die meisten behält. Je mehr der Unterricht die Gegenstände entweder in der Natur oder durch treue Abbildungen veranschaulichen kann, desto fester wird er auch im Gedächtnis bleiben. [1]) Selbst durch die zur Hand liegenden Landkarten prägt es sich besser ein, welchem Ort und Boden die Produkte angehören. [2]) Auch die systematische Anordnung kommt nicht nur dem Gedächtnis zu statten, sondern klärt zugleich die Vorstellungen von der Verschiedenheit des Organismus auf. [3])

Anmerk. 1. Eine — wäre es auch nur kleine — Sammlung von Naturalien kann kaum entbehrt werden. In der öffentlichen Unterweisung gehört sie zum nötigen Schulapparat. In der Privaterziehung ist sie die nützlichste Beschäftigung in den Nebenstunden. Dabei kommt es gar nicht auf seltene, kostbare Stücke an. Kindern muß alles, was die Natur hervorgebracht hat, wie es denn auch wirklich ist, gleich merkwürdig erscheinen. Pflanzenkenntnis, die wieder von dem, was uns täglich umgiebt, anfangen sollte, wird am besten durch kleine Gärten und eigne Kultur befördert. Aber auch Herbaria (gepreßte Pflanzen) geben eine unschuldige und lehrreiche Unterhaltung. Im Sommer kann man sie anlegen, im Winter ordnen. [Vergl. B. Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren, Leipzig 1860. J. Nave, Anleitung zum Einsammeln, Präparieren und Untersuchen der Pflanzen, Dresden 1864. K. J. Kreutzer, Das Herbar., Wien 1864. — Sammlungen von Insekten und Schmetterlingen haben fast noch mehr Reiz. Man sorge nur, daß die Tiere nicht gequält, sondern schnell getötet werden. [Calwer und G. Jäger, Käferbuch, Stuttgart 1877, 4. Aufl. — Berge's Schmetterlingsbuch, Stuttgart 1870, 4. Aufl., von H. v. Heinemann. H. Rockstroh, Buch der Schmetterlinge und Raupen, 4. Aufl., Leipzig 1868, von E. Heyne.] — Auch die gemeinsten Steine sind instruktiv. — Es versteht sich, daß sich der Schüler über das, was er kennen gelernt, ein Verzeichnis anlegen muß.

Zergliederungen nimmt man fast gar nicht vor. Und doch sind in dem Inneren die größten Wunder der Natur. Wie viel anders würden junge Leute den Bau eines organischen Körpers, das Auge, den Blutlauf, die Verdauung beurteilen, wenn man öfters mit ihnen tote Tiere, Vögel, Fische u. s. w. öffnete, oder es ihnen zeigte, wenn größere Tiere geöffnet werden. — Die dazu nötigen Instrumente, Mikroskope, Lupen u. s. w. wären viel nützlicher, als so manche andre vergängliche Modesache, die man jungen Leuten anschaffen zu müssen glaubt.

2. Es ist sehr nützlich, die Landkarte bei dem Unterricht in der N. G. bei der Hand zu haben, um die Länder, in welche die Produkte gehören, aufsuchen zu lassen. Vortrefflich ist zu diesem Zweck: Zimmermann's Geographische Geschichte des Menschen und der vierfüßigen Tiere, 3 Bde., Leipzig 1778—1783; und besonders: Versuch einer Anwendung der zoolog. Geographie auf die Gesch. der Erde, nebst einer zoologischen Weltkarte, 1873; und Kurze Erklärung der zoolog. Weltkarte, auch Crome's Übersicht der vornehmsten Erzeugnisse Europas, nebst einer Produktenkarte, Leipzig 1803.

3. Der Elementarunterricht folgt am besten den anerkanntesten Systemen und läßt sich auf keine Kritik ein. Von jeder neuesten Idee und Hypothese sogleich vor den Schülern Gebrauch machen wollen ist unverständig. Von dem beschreibenden Teil der Naturkunde müssen ja doch alle Systeme ausgehen. Und dies ist gerade für Anfänger die Hauptsache.

93. Modifikation der naturhistorischen Methode.

Den Umfang sowohl als die mehr oder weniger wissenschaftliche Form des Vortrags kann auch hier allein die Beschaffenheit der Schüler und der subjektive Zweck der Unterweisung in Naturkenntnissen bestimmen. In den untern Volksschulen wird gemeiniglich viel zu viel sogenannte Naturgeschichte gelehrt. Die Bibel könnte auch hier wieder als Leitfaden hinreichen. (S. oben.) In andern Schulen und im Privatunterricht muß der subjektive Zweck entscheiden, ob man ihn bloß auf einen ganz elementarischen Kursus, der nur das Gemeinnützigste und am nächsten Liegende enthielte, zu beschränken, oder durch diesen auf einen höheren vorzubereiten habe, und wiefern die Naturprodukte mehr nach ihrer inneren Beschaffenheit, oder zugleich nach ihrer Brauchbarkeit für die Menschen und ihrer Wichtigkeit für das äußere Leben, also außer dem streng naturwissenschaftlichen zugleich aus dem technologischen Standpunkt betrachtet werden sollen. Wenn man bedenkt, wie wenige, selbst Studierende, in der Folge Gelegenheit haben oder suchen, sich mit der Natur und ihren Produkten bekannt zu machen, und wie ungemein interessant gleichwohl der Stoff ist, so muß man in der That den gewöhnlich fast bloß elementarischen Schulunterricht gegen andre Lektionen zu dürftig finden. Welches übrigens auch der Zweck und Standpunkt sei, werde nur auf keinem vergessen, die Natur überall als das Werk der höchsten Weisheit anschauen zu lehren und durch die Bewunderung ihrer Werke zur Anbetung ihres Urhebers zu führen.

Das Bedürfnis der Hilfsmittel bei dem naturhistorischen Unterricht so wie ihre Beschaffenheit wird durch den Zweck und die Klasse bestimmt, beschränkt oder erweitert. Die großen, zum Teil sehr kostbaren, oft nur in öffentlichen Bibliotheken zu findenden Werke, wie Büffon und ähnliche, können hier so wenig als die teuren Kupferwerke, welche Abbildungen natürlicher Gegenstände

enthalten, inbetracht kommen. Sie sind keinem Naturforscher unbekannt. Hier ist nur von Elementar- und Schulunterricht die Rede. Aus der sehr großen Litteratur können hier nur einige viel gebrauchte und bewährte Werke namhaft gemacht werden.

I. Für den Lehrer dürften, wiewohl in verschiedenen Verhältnissen zu seinen Vorkenntnissen, die brauchbarsten sein: Blumenbach, Handbuch der Naturgeschichte, 10. Aufl., Göttingen 1821. [**J. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche, 2. Aufl. (Botanik beendet von Dr. Frank, Mineralogie von Dr. F. Senft), Hannover 1860—78. **A. E. Brehm, Illustriertes Tierleben, 2. Aufl., Leipzig 1877. Volksausgabe von Schödler, 1868. C. G. Giebel, Naturgeschichte des Tierreichs, Leipzig 1864. *L. K. Schmarda, Zoologie, 2. Aufl., Wien 1878. Claus, Grundzüge der Zoologie und Kleines Lehrbuch der Zoologie, Wien. Encyklopädie der Naturwissenschaften, Breslau. Dr. H. Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte, Gotha. (Neue Auflage von Burbach). Glaser und Klotz, Die mittlere und niedere Tierwelt, Leipzig. Luerssen, Grundzüge der Botanik, Leipzig. E. Teller, Wegweiser durch die 3 Reiche der Natur, 2. Aufl., Leipzig 1877. *B. Auerswald, Botanische Unterhaltungen, 3. Aufl., Leipzig 1877. H. Wagner, Deutsche Flora. (Neue Auflage von Garcke), Stuttgart 1881. **Prof. Taschenberg, Praktische Insektenkunde, Bremen. **Sachs, Lehrbuch der Botanik, Leipzig. Fr. v. Kobell, Die Mineralogie, Leipzig. H. Burmeister, Geschichte der Schöpfung, Leipzig. B. v. Cotta, Die Geologie der Gegenwart, Leipzig 1867. Tschermak, Mineralogie, Wien. **Zirkel, F., Die mikroskopische Beschaffenheit der Gesteine, Leipzig. **Credner, H., Elemente der Geologie, Leipzig. *Naumann, C. F., Elemente der Mineralogie, Leipzig. Mohr, Geschichte der Erde, Leipzig 1867. M. Willkomm, Die Wunder des Mikroskops, 4. Aufl., Leipzig 1878. H. Schacht, Beiträge zur Anatomie und Physiologie der Gewächse, Berlin. A. Garcke, Flora von Nord- u. Mitteldeutschland, Berlin. M. Willkomm, Führer ins Reich d. deutschen Pflanzen, Leipzig 1863. Beiche, Der kleine Botaniker, 2. Aufl., 1876, Langensalza, Beyer & Söhne. Steinbrück, O., Pflanzenkunde, ebendaselbst. Roßmäßler, Der naturgeschichtliche Unterricht, Leipzig 1860. *A. Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Tierkunde. Desgl. in der Pflanzenkunde, 4. Aufl., Leipzig 1865. C. Baenitz, Der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höhern Töchterschulen, Berlin 1869. Röll, Dr. R., Der naturwissenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule, Leipzig 1879. — Für Volksschullehrer sind besonders empfehlenswert die Schriften von Lüben, Baenitz, Teller, Wagner, Steinbrück, Landois und Runge. Naturkunde (in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts von Dr. Rein, Pickel und Scheller.) Viertes Schuljahr, Dresden 1881.

Zur Verbindung der Naturbeschreibung mit der Technologie geben Stoff und Anleitung: H. Wagner, Wanderungen durch die Werkstätten der Neuzeit, Glogau 1868. Th. Beyer, Allgemeine Rohproduktenkunde, Ulm. H. Reinsch, Lehrbuch der Technologie. Das neue Buch der Erfindungen, Gewerbe u. Industrieen, Leipzig.]

II. [Für die Jugend liefern zum Teil die 1. Teil S. 290 angeführten Lesebücher brauchbare Materialien, namentlich H. Wagner, Naturgeschichte, Stuttgart 1865. Derselbe, Entdeckungsreisen, Leipzig 1866. A. Pokorny, Illustrierte Naturgeschichte des Tierreichs, 2. Aufl., Prag 1868. *Naturwissenschaftliche Elementarbücher, Straßburg 1876. Für Volks- u. Bürgerschulen: Nicolai's Naturkunde rc., 21. Aufl., Halle 1824. C. Baenitz, Naturgeschichte für Volksschüler, Görlitz 1864. A. Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen, Halle 1867. A. Hummel, Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte, Halle 1876. H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen, Bielefeld u. Leipzig. Dr. M. Kraß u. Dr. H. Landois, Der Mensch und das Tierreich, Freiburg 1878. Dr. Runge, Die Mineralogie in der Volksschule, Breslau. F. Terks, Leitfaden für Botanik und Zoologie, Leipzig. Dr. A. Kenngott, Erster Unterricht in der Mineralogie, Darmstadt. Prof. Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichts. E. Lier, Mineralogie und Geologie, Bernburg. — Für höhere Schulen: J. Lennis, Schul-Naturgeschichte, 6. u. 7. Aufl., Hannover 1877. F. Schödler, Das Buch d. Natur, 19. Aufl., Braunschweig. *Dr. O. W. Thomé, Lehrbuch der Zoologie. Desgl. Lehrbuch der Botanik, 3. Aufl., Braunschweig 1876. Vogel, Müllenhoff, Kienitz u. Gerloff, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, Berlin 1877. *Schilling, Grundriß der Naturgeschichte, 13. Aufl., Breslau 1881. *Dr. F. Senft, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte, Hannover 1881. *Lehrbuch der Gesteins- und Bodenkunde. F. v. Kobell, Die Mineralogie leicht faßlich dargestellt. C. Sterne, Werden und Vergehen, Berlin. Dr. W. J. Behrens, Methodisches Lehrbuch der Botanik, Braunschweig. Dr. O. Wünsche, Schulflora von Deutschland, 2. Aufl., Leipzig 1877. Lüben-Cürie's Anleitung rc. zum Bestimmen, Leipzig. Mehr für das Bedürfnis des weiblichen Geschlechts berechnet ist Funk's Lehrbuch zum Unterricht für Töchter. H. Wagner, Malerische Botanik.

III. Unter den mehr für die Jugend als für eigentliche Naturforscher bestimmten Abbildungen verdienen Bechstein's Abbildungen naturhistorischer Gegenstände, 8 Bde. in 800 illum. Kupfertafeln, u. deren Erklärung, Nürnberg. Bertuch's naturhistorisches Bilderbuch, 201 Hefte, womit Funke's erklärender Text dazu zu verbinden ist. Dreves u. Hayne, Botanisches Bilderbuch für die Jugend, mit deutschem, französischem und englischem Texte, 27 Hefte, vorzügliche Empfehlung für Schulen, wenn Mittel vorhanden sind.

[Neuere Anschauungsmittel: **Ad. Lehmann und F. E. Wachsmuth, Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch. — Naturgeschichte des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs, 4. Aufl., Eßlingen 1867. C. Kolb, Großer Atlas der Naturgeschichte, Stuttgart 1865. Elßner, Tiertypen, Löbau. Derselbe, Botanische Anschauungstafeln. Zippel u. Bollmann, Einheimische Pflanzenfamilien, ausländische Kulturpflanzen, **Kryptogamen, Gera. **Leuckart und Nitsche, Zoologische Wandtafeln, Kassel. *Naturgeschichtliche Bilder aus Brehm's Tierleben, Leipzig. **Dobel-Port, Anatomisch-physiologischer

Atlas. *Deutsche Flora, (in Abbildungen) neu herausgeg. v. Prof. Hallier, Gera. *Pflanzen-Atlas nach dem Linné'schen System mit Text von C. Hoffmann, Stuttgart 1881.

*Dr. G. Ch. Reuß, Pflanzenblätter in Naturdruck, Stuttgart. Dr. F. W. Lorinser, Die wichtigsten eßbaren, verdächtigen und giftigen Schwämme, Wien 1876. *Dr. Büchner u. E. Kirsch, Schwammkunde. (Modelle), Hildburghausen; dergleichen Modelle auch in Gotha bei Arnoldi. Prof. Dr. Fraas, 4 geolog. Wandtafeln, Stuttgart. — Sammlungen liefern die zahlreich vorhandenen Lehrmittel-Anstalten. — Ausführliches Verzeichnis von Lehrmitteln s. in Köpp, Illustriertes Hand- und Nachschlagebuch. Bensheim 1876.]

94. Naturlehre.

Es verhält sich mit dem Unterricht in den allgemeinen Gesetzen der Natur, deren Kenntnis der Mensch der genauen Beobachtung der letzteren zu danken hat, wie mit der Naturbeschreibung. Die ersten Belehrungen können mit dieser zugleich oder wenigstens früher gegeben werden, als eine planmäßige Unterweisung darin ratsam sein würde. Die häufigen Erscheinungen im Himmel und auf Erden, die Gewalt der Elemente, die Gewitter, die Wirkungen der Luft, des Feuers u. s. w. geben dem verständigen und selbst unterrichteten Jugendfreunde täglich Gelegenheit dazu. Mit den zunehmenden Jahren gehört aber eine recht behandelte Elementarphysik, die nun die von den Kindern schon fragmentarisch gesammelten Kenntnisse unter allgemeine Gesichtspunkte bringt, für alle, die einer etwas höheren Bildung bestimmt sind, zu den nützlichsten und interessantesten Lektionen. Sie wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Kohärenz und der Schwere, so weit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen, und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materien übergehen. Je mehr man dabei die Schüler selbst zum Nachforschen gewöhnt; je mehr die anzustellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen und eine bloße Belustigung der Sinne sind, sondern das Nachdenken aufregen und zu eignen Beobachtungen und Versuchen führen, ja oft nur als Belohnung für das bewiesene Nachdenken benutzt werden, desto angemessener ist die Lehrart. Was höhere Kenntnis der Mathematik voraussetzt, bleibt übrigens aus dem ersten Kursus ausgeschlossen und wird einem zweiten höheren aufgespart; welcher, wenn er nicht bei Studierenden der Universität vorbehalten werden soll, doch nur in die oberste Klasse der Gelehrtenschulen gehören kann, da er eine streng wissenschaftliche Behandlung der Physik erfordert. Ein Apparat ist sowohl bei dem ersten als dem folgenden Kursus unentbehrlich. Deutliche Beschreibung der Phänomene, Kenntnis der nicht bloß hypothetischen Naturgesetze und praktische Übung in der

Messung und Schätzung physischer Kräfte sind hier die Hauptsache. In den Volksschulen wird der Lehrer auch dabei nicht vergessen, noch so manchen herrschenden Aberglauben und die verkehrten Begriffe von der Natur zu berücksichtigen.

Anmerk. Sehr vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern. Dies muß vorzüglich benutzt werden. Aus künstlichen Versuchen muß man nicht die Hauptsache machen, sonst wird es bloße physikalische Spielerei. Aber sie können nicht entbehrt werden, um so manches den Sinnen mehr darzustellen, und gewähren dabei immer eine nützliche Unterhaltung. — Manche dazu nötige Instrumente finden sich in jeder Haushaltung. An einem mit Wasser gefüllten Trinkglase kann man die Gesetze der Kohäsion, die Brechung der Lichtstrahlen, die Schwere und Elasticität der Luft, die Wirkung der Taucherglocke u. a. m. sehr deutlich machen. In jeder Küche ist Gelegenheit, die Wirkungen der Dämpfe zu veranschaulichen. Aber doppelt wird es Lehrer und Lehrlinge aufmuntern, wenn Eltern statt so mancher unnützer Geschenke an Kinder an so lehrreiche Sachen etwas wenden. Wie viel Unterhaltung kann nicht ein Elektrophor, den allenfalls jeder selbst verfertigen kann, eine Elektrisiermaschine, eine Volta'sche Säule, ein Magnet, eine richtige Wage mit Gewichten, ein gläsernes Prisma, eine Luftpumpe, ein Heber, ein Thermometer und Barometer, ein Fernrohr und besonders auch ein Mikroskop gewähren! — [Vorzügliche Mikroskope liefern: Zeiß in Jena, Schmidt in Göttingen, Wasserlein in Berlin, Hartnack in Potsdam u. a. Viele Optiker liefern jetzt schon zu sehr mäßigen Preisen gute Instrumente, z. B. Messler in Berlin, 300 Linear-Vergrößerung zu 30 Mk., desgleichen Amend, Waechter und die mikroskopische Handlung von Klönne u. Müller. — Brauchbare Schüler-Mikroskope (Lupen) sind schon für 3 Mk. zu haben.

Physikalische und chemische Apparate in jeder Lehrmittel-Anstalt und durch jeden Mechanikus zu haben. Preisverzeichnisse liefern die Anstalten gratis.]

Litterarische Hilfsmittel:

I. [Für den Lehrer. *J. Müller und L. Pfaundler, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, (bekannt unter dem Titel Müller-Pouillet). 8. Aufl. Braunschweig 1877. J. Müller, Lehrbuch der kosmischen Physik. Eisenlohr, Lehrbuch der Physik, Stuttgart. Dr. A. Mousson, Die Physik auf Grundlage der Erfahrung, Zürich. Ph. Spiller, Populäre Physik und Grundriß der Physik, Berlin 1862. *Ballauf, Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung, Langensalza 1879, Beyer & Söhne. O. Ule, Populäre Naturlehre und Warum u. Weil, Leipzig und Berlin. Fliedner, Aufgaben aus der Physik, Braunschweig. J. Frick, Die physikalische Technik, Braunschweig. Tyndall, Der Schall, Braunschweig. *A. Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik, Leipzig 1877. **Derselbe, Physikalische Demonstrationen, Leipzig 1882. Lommel, Lexikon der Physik, Leipzig. Dr. J. Crüger, Schule der Physik, Erfurt 1876. Derselbe, Die Physik in der Volksschule, Erfurt. Dr. R. Arendt, Materialien

für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre, Leipzig. A. W. Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie, Braunschweig. Gorup-Besanez, Lehrbuch der Chemie, Braunschweig. J. Stöckhardt, Schule der Chemie, Braunschweig. R. Arendt, Über den Unterricht in der Chemie und Lehrbuch der anorgan. Chemie, Leipzig. *Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher. Dr. U. Kreusler, Lehrbuch der Chemie, Berlin 1880. Hager, Das Mikroskop, Berlin.

II. Lehrbücher zum Gebrauch

a) in Volks- und Bürgerschulen: J. Crüger, Die Naturlehre für den Unterricht in der Elementarschule, Erfurt. Derselbe, Grundzüge der Physik. *C. Baenitz, Physik für Volkssch. und Lehrb. der Physik, Berlin. K. Koppe, Der erste Unterricht in der Naturlehre, Essen. C. Bopp, Erster Unterricht in Physik, Stuttgart. W. C. Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. C. Baenitz, Chemie für Volksschulen. A. Berthelt, Chemie für Schulen. M. Schlichting, Chemische Versuche.

b) in Real- und Gelehrtenschulen, Prof. A. Trappe, Schul-Physik (7. Aufl.), Breslau 1875. *K. Koppe, Anfangsgründe der Physik, Essen. J. Müller, Grundriß der Physik und Meteorologie, Braunschweig. *Dr. P. Reis Lehrbuch der Physik, Leipzig. E. Reichert, Hellmuth's Elementar-Naturlehre, Braunschweig. Dr. H. Dorner, Grundzüge der Physik, Hamburg. O. Burbach, Physikalische Aufgaben, Gotha. C. Baenitz, Lehrbuch der Chemie, Berlin. Dr. R. Arendt, Grundriß der anorgan. Chemie, Leipzig. Dr. A. Hosäus, Grundriß der Chemie, Hannover. Derselbe, Elemente der Chemie, Leipzig 1883. Dr. P. Reis, Erster Unterricht in der Chemie, Mainz. R. Waeber, Lehrbuch der Chemie (3. Aufl.), Leipzig 1881.]

95. Belehrungen über den Menschen.

Daß der Mensch nicht ein Fremdling bleibe in seiner eignen Wohnung, ist der nächste Zweck dieses Teils des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein zweiter und höherer ist, daß er sich achten, würdig von seiner Natur denken und die Keime jeder Vollkommenheit, die in ihr liegen, kennen lerne. Das Körperliche berührt seine Sinne zwar zuerst; dennoch muß auch schon in der frühesten Unterweisung das Geistige hervorgehoben und das Sichtbare nur als das Werkzeug des Unsichtbaren betrachtet werden. Hierzu bedarf es weder einer eigentlichen Anthropologie noch Seelenlehre im schulgerechten Sinn. Es bieten sich dem Lehrer wie dem Erzieher fast täglich Gelegenheiten dar, um Betrachtungen dieser Art anzustellen. Für die meisten reichen auch diese gelegentlichen Belehrungen hin. Da überdies der Unterricht vom menschlichen Körper, teils wegen der Zartheit, womit vieles dazu Gehörige vor der Jugend behandelt sein will, teils wegen der Schwierigkeit, das gehörige Mittelmaß zwischen dem Zuviel und Zuwenig nach der Beschaffenheit, dem Geschlecht und der ganzen übrigen Ausbildung der Lehrlinge zu treffen, eine so schwierige Aufgabe ist: so bleibt es im

allgemeinen viel ratsamer, anthropologische Belehrungen gleich in die Naturgeschichte zu verweben und namentlich bei der Beschreibung des Tierischen auch auf das Ähnliche und Unähnliche der menschlichen Organisation merken zu lehren. Hierbei findet sich zugleich Anlaß genug, auf das Praktische und namentlich das Nötigste aus der Gesundheitslehre zu führen, ohne eine förmliche Diätetik oder Makrobiotik vorzutragen. Desto mehr möchte eine anthropologische Lektion der obersten Klasse der Real- und Gelehrtenschulen angemessen sein. Nur hüte sich auch hier der Lehrer vor allem, was in das Gebiet einer wissenschaftlichen Anatomie und Physiologie gehört, insonderheit vor Überladung des Gedächtnisses durch unzählige, doch nur fürs Vergessen erlernte Namen, und schränke sich darauf ein, von den vornehmsten festen und beweglichen Teilen, so wie von den Hauptfunktionen und den merkwürdigsten Veränderungen und Zuständen des Körpers deutliche Begriffe, wo es möglich ist, durch Anschauung und Erfahrung beizubringen, übrigens auch diesem Unterricht beständig eine religiös-moralische Tendenz zu geben. Alles übrige gehört für den eigentlichen Anatomen, Physiologen und für den Arzt.

Anmerk. 1. Je mehr sich ein Lehrer mit der Anthropologie bekannt gemacht und dazu entweder einige Hauptwerke oder auch akademische Vorlesungen über Anatomie und Physiologie zu seiner eigenen Belehrung benutzt hat, desto mehr wird er auch fähig sein, der Jugend hierin nützlich zu werden. Lernt er erst die Wissenschaft, indem er sie lehren will, so lehrt er selten zweckmäßig, folgt blind dem Lehrbuch, weiß nicht das Wichtige vom Unwichtigen und das Irrige vom Wahren zu unterscheiden. Selbst manche in neueren Zeiten, seit man angefangen hat, auch der Anthropologie eine Stelle in dem Schulplan, wohl gar in den Volksschulen anzuweisen, für die Jugend entworfene Lehrbücher tragen den Charakter der Unzweckmäßigkeit. Selbst die besseren wollen mit Vorsicht und im Geist einer richtigen, gehörig auswählenden und sondernden Methode studiert sein. Bei den meisten muß man abkürzen.

2. In den niederen Schulen kann bei der Erklärung der Bibel oder irgend eines anderen Lesebuchs, worin das Gemeinnützigste gesammelt ist, so viel, als den meisten von dem menschlichen Körper zu wissen nötig ist, beigebracht werden. Auch hier wäre Gründlichkeit und Lückenlosigkeit, so wie jeder Versuch, Kinder zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, welche Bestimmung jedes Gelenk und Glied habe, und nach welchen Gesetzen es sich bewege, eine wahre Lächerlichkeit. Anthropologischen Unterricht jungen Lehrern, wohl gar in Töchterschulen anzuvertrauen, ist vollends höchst unbedachtsam.

Wo aber für gereifte Jünglinge ein elementarisch-anthropologischer Kursus nützlich befunden wird, da werde nur alles vermieden, was noch auf bloßen Hypothesen beruht, und man halte sich, ohne in die Tiefen des Lebensprozesses eindringen zu wollen, lediglich an das Ausgemachte und an die Er-

scheinungen, vermeide auch die gelehrten Kunstausdrücke, (lat. oder griech. Benennungen), wenn sie nicht sehr gangbar sind, so viel es möglich ist.

Was von der Struktur und den Funktionen des menschlichen Körpers an Tieren begreiflich gemacht werden kann, ohne daß dabei Tierquälung nötig ist (die höchstens dem tiefen Forscher zu Gunsten der Wissenschaft verstattet werden mag), dazu wähle man lieber tierische Skelette und Leichname. Die Erfahrung, die man an den meisten jungen und alten Medizinern machen kann, bestätigt es, daß das Gemüt schon sehr durchdrungen sein muß von der Idee der Vernunftwürde, des Geistigen und Sittlichen im Menschen, wenn durch häufige Beschäftigungen mit menschlichen Gebeinen und toten Körpern das Gefühl und die Achtung der Menschenwürde nicht geschwächt werden soll. Das Spielen mit Knochen, Schädeln, Gliedern, die einst ein denkender Geist bewohnte, paßt wahrlich nicht für Kinder. Selbst der seelenlose Leichnam muß ihnen als Hülle einer gottähnlichen Natur heilig bleiben. Wie es aber auf anatomischen Theatern hergeht, wer weiß das nicht? — Zeigt man menschliche Skelette und einzelne Präparate, so geschehe es selten, nur für den Zweck des Unterrichts und mit großem Ernst.

3. Man hat anthropologische Lehrstunden für die natürlichste Gelegenheit gehalten, junge Leute über den Ursprung und die Erziehung des Menschen zu belehren. Mir erscheint die Sache so:

a) Allerdings sollte man Kinder über diese, einer zarten Behandlung so bedürftige Materie nie mit eigentlicher Unwahrheit hintergehen oder sie durch elende Märchen täuschen wollen. Es hat sicher nicht den geringsten Schaden, wenn sie, seien sie auch noch so jung, wissen, daß sie einst in dem Leibe ihrer Mutter ruhten, daß diese bei ihrer Geburt viele Schmerzen litt und deshalb krank ward. Sie sehen das täglich. Warum sie denn irre führen? Warum sie mißtrauisch machen? Warum nicht auch dadurch Liebe zur Mutter befördern? Man läßt sie ja wohl Ps. 22, 11, 139, 13 auswendig lernen und lehrt sie singen: „Nun danket alle Gott — der uns von Mutterleib ꝛc. —

b) Aber bedenklicher ist Belehrung über Erzeugung. Sie giebt der Phantasie weit mehr zu schaffen. Man soll sie daher nicht übereilen. Kommen Kinder, wie so leicht durch den Anblick der Tierbegattungen, oft selbst durch frühes Lesen der Bibel geschieht, von selbst darauf, so rede man ihnen nichts aus, was wahr ist, oder verbiete ihnen wohl gar den Mund, sondern behandle nur die Sache mit der größten Ernsthaftigkeit. Sind sie noch sehr jung, so lassen sie sich mit allgemeinen Antworten auf ihre Fragen, was die Tiere thun? — daß sie spielen, scherzen u. s. w., abweisen. Werden sie größer, so rede man deutlicher. Dies sei nun

c) besonders auch der Fall bei dem anthropologischen Unterricht der Jünglinge, die dann gewiß nicht mehr unwissend sind, und bei denen gerade hier der Lehrer die trefflichste Gelegenheit hat, sie mit einem heiligen Schauer vor der Weisheit des Schöpfers in dieser Einrichtung zu erfüllen und sie zugleich zu warnen, ein so kunstvolles Werk, wie der menschliche Körper auch von dieser Seite sei, nicht durch schändlichen Mißbrauch zu zerstören. Man sehe I. Teil, S. 63 Anm. und Stuve über die Wichtigkeit des Unterrichts in der Lehre des Menschen. 1786.

Bei der Anzeige der Hilfsmittel liegen die größeren anatomischen und physiologischen Werke ganz außer dem Plan dieser Schrift. Zu eigner

Belehrung über alles, was in das Gebiet der Anthropologie gehört, sind aber empfehlenswert:

I. [Für den Lehrer: C. G. Giebel, Der Mensch, Leipzig 1868. Th. Schwann, Anatomie des menschlichen Körpers, Leipzig. J. Wallach, Das Leben des Menschen in seinen körperl. Beziehungen, Frankfurt 1833. Prof. Dr. Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. Derselbe, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Derselbe, Über die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes, Leipzig. D. F. Eschricht, Das physische Leben, Berlin 1852. C. Relam, Der Leib des Menschen, Leipzig. Correns, Der Mensch, Berlin 1878. E. Haeckel, Anthropologie, Leipzig. Siegmund, Aus der Werkstätte des menschl. und tierischen Organismus, Wien 1881. Eckardt, Der Bau des menschlichen Körpers und zerlegbare Abbildungen der inneren Teile des Menschen, Eßlingen.

II. Der Jugend sind bestimmt: Dr. C. E. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschl. Körpers, Leipzig. C. Reclam, Gesundheitslehre für Schulen, Leipzig 1865. J. Kirchhoff, Anthropologie oder Lehre vom Menschen, Leipzig 1881. (2. Aufl.) Lehrmittel: A. Fiedler, Anatomische Wandtafeln, Dresden. Dr. H. Kundrat, Anatomische Wandtafeln. Anatomische Modelle von Gips und Papiermaché in jeder Lehrmittel-Handlung zu empfehlen.]

96. Anfangsgründe der Philosophie.

Wenn bei Philosophie an das höhere Studium derselben, wie es den Universitäten angehört, gedacht wird, so liegt es ganz außer dem Plan dieser Unterrichtslehre, welche nur auf die Periode vor dem Übergang zur Akademie berechnet ist. Früher alle ihre Teile, oder doch die meisten in systematischer Form vorzutragen, wäre unstreitig höchst unzweckmäßig und ein um so nachteiligeres Vorgreifen, da es bei manchen die Versäumnis dessen, was vermeintlich schon auf Schulen gehört war, auf der Akademie zur Folge hatte. So bald aber Philosophie und Philosophieren im weiteren Sinne genommen wird, so ist dazu gewissermaßen schon in mehreren Fächern des frühern Jugendunterrichts der Grund gelegt. Die Sprachlehre, die Mathematik, die Naturwissenschaft, selbst der höhere Unterricht in der Religion, hat die mannigfaltigsten Anlässe gegeben und teils überhaupt zum Denken gewöhnt, teils gelehrt, im Besondern das Allgemeine, in den einzelnen Erscheinungen ihre Gesetze aufzusuchen und wahrzunehmen. Auch ist dadurch ein reicher Vorrat von Materialien zum Denken als die beste Vorbereitung denken zu lernen gegeben. Denn das Studium der Form ist weder nützlich noch angenehm, wenn nicht die Anwendung beständig zur Seite gehen kann; dies ist aber ohne jenen Vorrat unmöglich. Sind jedoch Jünglinge so weit gekommen, daß sie der hohen Schule nahe stehen, so ist der Zeitpunkt da, sie auch durch einige philosophische Lehrstunden propädeutisch auf den strengern Lehrgang der Wissenschaft

vorzubereiten, wozu sich die Hauptlehren der Erfahrungsseelenkunde, die sich an die anthropologischen Vorkenntnisse anschließen können, dann eine recht praktische mit der allgemeinen Grammatik in Verbindung gesetzte Logik und eine populäre Ethik am meisten eignen.

Anmerk. 1. Wenn man in früheren Zeiten selbst die wissenschaftliche Philosophie dem Universitätsstudium vorangehen ließ, so erklärt sich dies teils aus der ganz anderen Verfassung der Gymnasien, teils aus dem weit längeren Verweilen der Schüler auf denselben. Daß man hier und da diese Methode, nachdem sich so vieles geändert hatte, beibehielt, veranlaßte mit Recht den Tadel verständiger Schulmänner, denen es nicht entging, wie leicht durch eigene philosophische Klassen das zu frühe Spekulieren jugendlicher Köpfe veranlaßt, sie selbst verbildet und wichtigere Kenntnisse und Fertigkeiten darüber versäumt wurden. Auch klagten wohl akademische Lehrer, daß durch solche Anticipationen der Eifer für das philosophische Studium erkalte. Andere — wie Herbart — sind dagegen der Meinung, daß man jetzt mehr wie sonst die Vorbereitung zu jenem vermisse, weil die Philosophie von vielen Schulen ganz ausgeschlossen sei. „Ehemals, sagt er, konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht, und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit — sollte billig die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprache können vieles, aber nicht alles leisten. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu geraten, dem die nötige Vorbereitung zu rechter Zeit im öffentlichen Unterricht entzogen wird.“ (Lehrbuch der Psychologie S. IV. M. s. auch was in Herbart's Einleitung in die Philosophie S. 273 ff. über diesen Gegenstand erinnert ist.) — Bedenkt man daneben, daß die akademisch-philosophischen Vorträge nicht leichter, sondern durch den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft schwerer werden, so sind in der That viele junge Leute zu bedauern, wenn sie ganz ohne Vorbereitung in solche Vorlesungen kommen, wo ihnen alles neu und weit über ihre Fassung ist.

2. Es muß notwendig einen großen Unterschied in der Methode machen, wie der Lehrer seine Schüler vorbereitet findet. Wären sie auf die Kap. 1, §§ 31 bis 48 und Kap. 4, §§ 47—50 angedeutete Weise schon an regelmäßiges Denken und an die Operationen der natürlichen Logik gewöhnt, so würde er gleich anfangs wissenschaftlicher und merklich synthetischer zu Werke gehen können. Denn namentlich ist ja die recht getriebene Sprachlehre die allerangemessenste Vernunftlehre für die Jugend. Aber wie viele Studierende haben im öffentlichen und häuslichen Unterricht jene Vorteile entbehrt und müssen daher selbst in reiferen Jahren noch immer nur elementarisch behandelt werden.

97. Methodologische Bemerkungen.

In den philosophischen Lehrbüchern wird sowohl die Seelenlehre überhaupt, als die Vernunftlehre und Ethik durchaus syn-

thetisch abgehandelt. In dem vorbereitenden Elementarunterricht ist der analytische Weg der einzige sichere. Erst wenn auf demselben gewisse Wahrheiten und Lehrsätze gefunden und recht anschaulich geworden sind, ist es nützlich, sie auch in bestimmten Formeln und Regeln auszusprechen und planmäßig zu ordnen. Kein Lehrobjekt eignet sich mehr, als gerade dieses, für die sokratische Lehrart und das Studium derselben. Wie sie Xenophon und Plato besonders in den leichteren Dialogen dargestellt haben, das dürfte für den Lehrer die beste Vorbereitung auf diesen Unterricht sein. [1]) Um zuvörderst die geistige Natur des Menschen, ihre mannigfaltigen Kräfte, Veränderungen, Zustände zum deutschen Bewußtsein zu bringen, lehre man seine Schüler sich selbst beobachten und in den Wirkungen und Folgen die Ursachen erkennen. Statt abstrakt und schulmäßig zu definieren, was ein Begriff, Urteil und Schluß sei, gehe man von dem Konkreten aus und lasse daran die Erklärung, die Regel und die Notwendigkeit der Denkformen finden. Eben hierzu eignet sich die allgemeine Sprachlehre am besten, wenigstens um den theoretischen Teil der Logik einzuleiten und die Beispiele zu liefern. Die moralischen Ideeen und Gesetze liegen in jedes Menschen Brust. An menschlichen Handlungen und den darin an den Tag gelegten Gesinnungen lassen sich jene am besten erklären, indem sie durch eine Art von Anschauung, die keine trockene Aufzählung von Moralprinzipien in allgemeinen Formeln, keine Definition der einzelnen Tugenden und Untugenden ersetzen kann, die Seele klar und in ihrer Natur und Wirkung weit reiner aufgefaßt werden. [2]) So vorbereitet werden die Schüler das Lehrbuch, oder die ihnen diktierten psychologischen, logischen, ethischen Lehrsätze besser verstehen lernen, über welche überdies, wenigstens in der Hauptsache, alle Systeme ziemlich einverstanden sind. Denn was darüber hinausliegt, gehört durchaus nicht auf die Schulen. [3]) Zu den eigenen, auch schriftlichen Übungen bei diesen praktischen Teilen der Philosophie gehören sodann, wenn die Einsicht erworben ist und man sicher sein kann, daß alles richtig verstanden und nicht bloß terminologisch erlernt sei, Versuche im Beschreiben, Definieren, Klassifizieren, Versuche in den verschiedenen Arten von Urteilen nach ihrer quantitativen, qualitativen und relativen Beschaffenheit, Bildung von Schlüssen, Prüfung von Trugschlüssen, Kritiken zur Scheidung der Wahrheit und des Irrtums, Urteile über menschliche Handlungen nach gewissen Prinzipien, Disputationen nach logischen Gesetzen. Auf diese Art lehrt man am besten die Jugend philosophieren, ohne sie durch die strenge Form der Wissenschaft und den Buchstaben toter Systeme selbst um die Ahndung des Geistes der Philosophie zu bringen.

Anmerk. Ist gleich die sokratische Lehrart in den philosophischen Lehrstunden am meisten an ihrer Stelle, so würde doch nicht ratsam sein, sie

bloß an einzelne, besonders alte Schriftsteller zu knüpfen, wovon übrigens Engel (in dem Versuch einer Methode, die Vernunftlehre aus Platons Dialogen zu entwickeln, Berlin 1804) eine treffliche Probe gegeben hat. Der Weg ist zu weitläufig, die fremde Sprache hält auf, und überhaupt ist unstreitig die Muttersprache und sind deutsche Schriften für diesen Unterricht am meisten geeignet. Denn jeder lernt sein Inneres am besten durch die Sprache kennen, in welcher er zuerst denken und das Gedachte aussprechen lernte.

Nur gehe überall das Konkrete dem Abstrakten voran. Von sinnlichen Gegenständen geht man aus. Man erblickt z. B. einen oder mehrere Gegenstände in der Ferne, aber man unterscheidet sie noch nicht. — Dann fängt man an, den Baum von dem Turme, den Turm von der Kirche zu unterscheiden. — Man nimmt Merkmale an den Einzelnen wahr. — Man denkt sich die einzelnen Merkmale genau. — Es sind also entstanden — Vorstellungen und zwar aus dunklen und verworrenen — klare — deutliche — bestimmte — vollständige, woraus sich denn in eben diesen Graden Begriffe bildeten. — Der Turm, sagt man, ist höher, der Baum ist nicht so hoch als die Kirche. Turm und Kirche, Baum, hoch, höher waren erst einzelne Vorstellungen, aus denen sich allgemeine Begriffe bildeten. Nun hat man sie aber nur teils verbunden, teils getrennt einander beigelegt oder abgesprochen. Solche Verbindungen, solche Trennungen nennt man Urteile, u. s. w. Dies ist das Elementarische. Aber auf eben diesem Wege sollte man zu allen Kunstausdrücken, zu allen Definitionen, selbst zu allen logischen Gesetzen führen, statt synthetisch von ihnen auszugehen.

Solchen sokratisch-heuristischen Gesprächen liege aber ein fester Plan zum Grunde. Ist eine Materie, (z. B. von den Gattungen der Begriffe oder von den Urteilen) durchgesprochen, so werde alles in kurze Sätze gefaßt und niedergeschrieben, wenn man nicht vielleicht den Gebrauch eines Lehrbuchs vorzieht. Eben hierin liegt der Unterschied des Schulunterrichts. Der akademische Lehrer betrachtet das Lehrbuch als den Text, über den er kommentiert; der Schulmann als das Resultat seiner vorangegangenen, zum eignen Denken und Erfinden gewöhnenden Unterhaltungen.

2. Am natürlichsten werden philosophische Lehrstunden von der Erfahrungsseelenkunde ausgehen und sich an die anthropologischen Belehrungen anschließen. Wenn die Kräfte der Seele, und namentlich die intellektuellen, erkannt, wenn die verschiedenen Arten ihrer Thätigkeit aufgefaßt sind, werden ihre Gesetze leichter begriffen werden. Überhaupt aber ist es viel wert, wenn der Jüngling gewöhnt wird, den Blick auch in sein Inneres zu wenden und das Triebwerk seines Geistes zu beobachten. Die Logik gewinnt, so trocken sie scheint, sicher Interesse, wenn sie nur stets mit praktischer Anwendung verbunden wird, so wie die Begriffe und Gründe von Recht und Pflicht, wenn sie auf das Leben, Thun und Treiben der Menschen zurückgeführt werden.

3. Je weniger der erste philosophische Unterricht die Farbe einer bestimmten Schule annimmt, desto besser. Die Kenntnis dessen, worüber die Schulen streiten

und gestritten haben, muß der Kenntnis des Streits vorangehen. Daher mische sich auch so wenig als möglich Schulsprache — die ja ohnehin im steten Wechsel ist — in den Vortrag. Alle Subtilitäten überlasse man dem höhern Unterricht. Für ein bestimmtes System den Anfänger gewinnen wollen, ist das Verkehrteste, was man thun kann. Da er doch nicht beurteilen kann, ob Leibnitz, ob Kant, ob Jacobi, ob Schelling recht hat, so bliebe ihm nichts als blinder Glaube übrig. Wie wahr sagt Cicero: Infirmissimo tempore aetatis ejus, quem primi audierunt oratione capti, de rebus incognitis judicant, et, ad quamcumque disciplinam (scholam) sunt quasi tempestate delati, ad eam tamquam saxum adhaerescunt. Nam quod dicunt, omnino se credere ei quem judicent fuisse sapientem: probarem, si id ipsum rudes et indocti judicare potuissent. Acad. Quaest. IV, 3. Auf wie viele ist dies auch auf den hohen Schulen noch anwendbar! Aber liegt nicht auch da die Schuld an den Lehrern, die statt philosophieren zu lehren, nur für ihre Philosophie, die oft in wenig Jahren eine andere ist, Proselyten machen wollen und gewöhnlich die Gläubigsten an denen finden, von welchen sie am wenigsten verstanden werden.

4. Durch schriftliche Übungen gewinnt die Teilnahme am Vortrage. Der Schüler sieht, welchen Gebrauch er von dem machen kann, was ihm sonst leicht zu abstrakt und unbrauchbar vorkommt. Die von einigen so gering geachtete Lehre von den Schlüssen und Trugschlüssen kann auf diese Art, und namentlich bei Disputierübungen, für die sie gewiß keine verwerfliche Form war, höchst anziehend werden und eine wahre geistige Gymnastik veranlassen. Durch den ausschließenden Gebrauch der lateinischen Sprache geht jedoch dabei für viele ein Teil des Nutzens verloren. Sollten denn junge Leute sich nicht auch in ihrer Sprache bestimmt, gewandt, kräftig ausdrücken und Ideeen mit Ideeen austauschen lernen? Ob die jungen Römer wohl in den rethorischen und dialektischen Schulen nur griechisch gesprochen haben?

5. Geschichte der Philosophie gehört lediglich auf die Akademie. Das Allernötigste von der älteren kann bei der Lesung philosophierender Autoren hinlänglich beigebracht werden.

Bei den litterarischen Hilfsmitteln wird die Anzeige der allbekannten philosophischen Lehrbücher hier nicht erwartet werden. Es versteht sich von selbst, daß für den Lehrer der Jugend die, welche sich einer möglichsten Faßlichkeit beflissen haben, die zweckmäßigsten sind. Dazu gehören unter andern die Feder'schen, Jacob'schen, Kiesewetter'schen Kompendien, die Snell'schen Lehrbücher für den ersten Unterricht in der Philosophie, 2 Teile, 7. Aufl., Gießen 1821. Dessen Allgemeine Übersicht der Philosophie oder encyklopäd. Einleitung in das Studium derselben, Gießen 1810. F. Bouterweck's Lehrbuch der philosophischen Vorkenntnisse, 2. Aufl., Göttingen 1820 und G. W. Gerlach's Anleitung zu einem zweckmäßigen Studium der Philosophie, Wittenberg 1815. Auch A. Matthiä, Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Leipzig 1823, hat diese Bestimmung, umfaßt aber selbst Metaphysik und Rechtslehre.

(s. ob. § 96. 97.) D. J. W. Olshausen, Erfahrungsseelenlehre für Anfänger, Schleswig 1800. F. W. D. Snell, Lehrbuch der Seelenlehre für Schulen, Gießen 1813. J. G. C. Kiesewetter, Logik für Schulen, 2. Aufl., Leipzig 1814. Ebeling, Versuch einer Logik für Schulen, der. Resewitz, in Ermangelung einer besseren, für eine Aufgabe den Preis zuerkannte. Auch Villaume lieferte eine Logik für die Unstudierten, 3. Aufl., Leipzig 1819.

Um die allgemeine Sprachlehre mit der Vernunftlehre zu verbinden, oder jene auch wohl in einer eignen Lehrstunde vorzutragen — was freilich für die Jugend möglichst populär geschehen muß, da die tiefern Untersuchungen einen hohen Grad von philosophischer Bildung voraussetzen — wird der Lehrer sich mit den darüber vorhandenen Hauptwerken vertraut machen müssen. In J. S. Vater's Übersicht d. Neuesten, was f. Philosophie und Sprache geschehen ist, Gotha 1799, findet er eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus Harris, Marian, Roth, Meyer, Mertian u. a. m. — Vater selbst lieferte eine Allgem. Sprachlehre, Halle 1801. Auch übersetzte er A. J. Sylvester de Sacy, Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre (mit besonderer Rücksicht auf die französ. Sprache, Halle 1804.) Vorzügl. vergl. man auch A. F. Bernhardi's Sprachlehre, 2 Teile, Berlin 1801 u. 1803, und desselben Sprachwissenschaft, ebendas. 1805.

Für die Jugend sind bestimmt: Vater's Lehrbuch der allgem. Grammatik, besonders für höhere Schulklassen, mit Vergleichung alter und neuer Sprachen, Halle 1806. Th. Heinsius, Einleitung in die Grammatik oder Vorbereitungslehre zu jedem grammatischen Unterricht, Berlin 1806.

Zur Entwicklung ethischer Begriffe kann man gebrauchen: J. B. Basedow, Praktische Philosophie für alle Stände, Leipzig 1777. K. H. L. Pölitz, Moralisches Handbuch, Leipzig 1795. J. G. Schollmeier's Katechismus der sittlichen Vernunft, 3. Aufl., Leipzig 1815; verbunden mit dessen Moralischen Aufgaben für die Jugend, Leipzig 1815.

[Anmerk. Die neuere Litteratur, sowie die Geschichte dieses Unterrichtsfaches siehe in der Schmidt'schen Encyklopädie VI. Band: Philosophische Propädeutik von Kern.]

Siebentes Kapitel.

Von dem Unterricht in fremden Sprachen überhaupt und den neuern und ältern insonderheit.

98. Verschiedenheit des Zwecks bei dem Erlernen fremder Sprachen.

Für die unteren Stände der Gesellschaft, desgleichen den größten Teil des weiblichen Geschlechts, reicht in der Regel die Muttersprache vollkommen aus. Für manche Glieder der mittlern und höhern Stände wird, um in den äußern Geschäften und dem bürgerlichen Verkehr des Lebens andre verstehen und sich ihnen verständlich machen zu können, zuweilen selbst durch neue politische Verhältnisse, das Erlernen bald dieser, bald jener fremden Sprache Bedürfnis. Ein höherer Zweck schwebt

aber denen vor, welche entweder die Sprachkenntnis als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachten, oder durch sie zum Besitz und Genuß alles dessen gelangen wollen, was der menschliche Geist zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten Völkern von Ideeen, Empfindungen und Kenntnissen in ihnen ausgesprochen und durch sie der Mitwelt und Nachwelt in Denkmälern mitgeteilt hat. Dieser Zweck läßt sich nur bei denen voraussetzen, die überhaupt auf einer höhern Stufe der Bildung stehen und überall bei ihren Studien nicht sowohl ökonomisch die Vorteile berechnen, die ihnen einst durch das Erlernte zuwachsen könnten, als das vielmehr, was ihr Geist dabei gewinnt, als den höchsten Gewinn betrachten. Es wäre vergeblich, bei der größern Zahl der Lernenden in allen Klassen der Gesellschaft es darauf anlegen zu wollen. Der Unterricht muß aber jedes Bedürfnis berücksichtigen.

Anmerkung. Über die höhern Zwecke des Erlernens der Sprachen ist auch hier zu vergleichen, was oben bereits bei der Muttersprache (§ 39) gesagt ist. Denn was von ihrem gründlichen Studium gilt, gilt beinahe noch mehr von dem Studium fremder Sprachen. Alle dazu erforderlichen Übungen, selbst an dem, was bloß grammatische Kleinigkeit zu sein scheint, üben zugleich das Gedächtnis, die Phantasie, die Vernunft, den Witz und Scharfsinn, den Sinn für das Schickliche und Schöne, und nichts befördert und konzentriert die anhaltende Aufmerksamkeit und den unermüdenden Fleiß so sehr und giebt so viel Gelegenheit, scharf aufzumerken und Schwierigkeiten durch Ausdauer zu überwinden. Eine treffliche Vorübung für alle Geschäfte des Lebens, weil es eine gründliche ist! — Überdies sind die Sprachen, da sich in ihnen der menschliche Geist in allen seinen Veränderungen und Richtungen ausdrückt, die Magazine aller Verstandesbegriffe, aller Gedankenformen und aller Mittel und Werkzeuge ihrer Zusammensetzung und Auflösung. Daher wird durch ihr Studium der Ideeenvorrat so vermehrt, das deutliche nnd ordentliche Denken so sehr befördert und die natürliche Logik sogleich in Anwendung gebracht. Je erweiterter also das Sprachstudium ist, in desto größerem Umfange können auch alle diese Zwecke erreicht, kann zugleich eine gewisse Einseitigkeit verhütet werden, welche eben so leicht die Folge einer gänzlichen Unbekanntschaft mit der Sprache fremder Völker, als mit ihren Kenntnissen und Sitten und den Vorzügen ihrer Länder ist, welche dem, der nie den engen Wohnort verließ, so leicht eigen werden kann und fast immer anhängt.

99. Neuere Sprachen. Allgemeine Ansicht derselben und des Zwecks ihres Studiums.

An sich betrachtet liegen uns die lebenden, namentlich die europäischen Sprachen ungleich näher als die toten des Altertums, sowohl wegen ihres häufigern Gebrauchs in den mannigfaltigen Verhältnissen des Lebens, als wegen der Ähnlichkeit, worin die gebildeten Nationen in Absicht des Ideeenkreises und aller äußern Zwecke, wozu man sich der Sprache bedient, unter einander stehen. Die Sprache ist das

treueste Bild des Grades der Ausbildung der Nationen; sie steht in der genauesten Beziehung auf den ganzen Vorrat von Ideeen, Kenntnissen und Beschäftigungen derselben. Wie daher das Leben der jetzigen Völker sich ähnlicher als dem Leben der Völker einer längst verschwundnen Zeit ist, so müssen natürlich auch die lebenden Sprachen weit mehr Ähnlichkeit unter einander haben und unsrer Muttersprache weit näher stehen, als die Sprachen von Völkern, die vor Jahrtausenden lebend, so viele uns fremde Begriffe, Sitten, Kenntnisse und Meinungen hatten, die erst förmlich studiert und erforscht werden müssen. Indes ist auch unter diesen lebenden hinsichts ihrer Brauchbarkeit und Wichtigkeit für uns ein bedeutender Unterschied. Berücksichtigt man dabei die geistige Kultur der Nationen, den Umfang und Einfluß ihrer litterarischen Erzeugnisse auf alle Arten von Wissenschaften, so behaupten unstreitig die französische, englische und italienische den ersten Rang. Die erstere ist im Lauf der Zeiten beinah eine Universalsprache der gebildeten Welt geworden, — vielleicht eben so zufällig, als die lateinische die Universalsprache der gelehrten Welt ward. Dadurch wird sie zugleich für viele in den mittlern und höhern Ständen am meisten Bedürfnis, dem selbst ihre Hasser sich oft nicht entziehen können. Sonst ist uns unstreitig die englische nicht nur als Sprache verwandter, auch ihr Geist und ihre Litteratur steht unserm Sinn und Geiste näher, und die letztere hat vielleicht noch mehr Anteil an unsrer, besonders ästhetischen Bildung gehabt, welche uns, wie sich geschichtlich nachweisen läßt, die in der Zeitperiode des erwachenden Geschmacks bis zur Thorheit gewordene Vorliebe für gallische Werke und Schriften nicht in dem Grade geben konnte, als das fleißige Lesen der brittischen Klassiker. Die italienische hat sich in Poesie und Prosa am frühesten vervollkommnet. Ihre Meisterwerke übertreffen die gleichzeitigen brittischen und französischen. Mit der Tonkunst ist sie von jeher am meisten verwandt gewesen. Alle drei haben übrigens die Mitabstammung von der lateinischen mit einander gemein und unterscheiden sich darin wesentlich von der unsrigen, die aus eignem Boden entsprossen, auf demselben herrlich emporgewachsen und immerfort in der Reinigung von allem Fremdartigen begriffen ist. Übrigens teilen sich die Zwecke des Erlernens auch dieser Sprachen in äußere, zum Gebrauch im geselligen Verkehr des bürgerlichen Lebens, und in wissenschaftliche, mit Hinsicht auf ihre Litteratur. Hiernach macht die Methode des Unterrichts mancherlei Modifikationen notwendig.

Anmerkung. 1. Für die meisten Menschen ist die Kenntnis der Muttersprache völlig zureichend, so daß in untern Volksschulen überall von fremden Sprachen nicht die Rede sein sollte; wovon ein Mehreres im 3. Hauptabschnitt. Auch in manchen Familien des Mittelstandes wird viel zu viel Zeit damit versplittert und weit Wichtigeres für die echte und gründliche Bildung, namentlich der Töchter, darüber versäumt. Ohnehin kommt es doch gewöhnlich

nur bis zum dürftigen Lesen und Verstehen, selten zum Sprechen. Aber es gehört zu der unglücklichen Nachahmungssucht, die uns Deutschen leider überall anhängt, daß wir gern in fremden Zungen reden und mit einigen ausländischen Worten uns brüsten mögen. Ist's Humanität, so ist sie uns teuer zu stehen gekommen, und unsre Willigkeit und Bildsamkeit machte den Unterdrückern hier und da leichtes Spiel, wiewohl sie auch zuweilen Gutes gefördert haben kann.

2. Über die Ursachen der Allgemeinheit der französischen Sprache s. m. die lesenswürdigen Preisschriften von C. Rivarol u. J. L. Schwab, Dissertat. sur l'universalité de la langue franç. Berl. 1784, deutsch: J. C. Schwab, Von den Ursachen der Allgemeinheit der franz. Sprache und deren wahrscheinlichen Dauer 2c., Tüb. 1785, womit man J. G. Büsch's Abhandlung: Gewinnt ein Volk in der Aufklärung, wenn seine Sprache Universalsprache wird? Berlin 1786, vergleichen kann. Die Verachtung derselben als Sprache, und die hier und da in Antrag gebrachte gänzliche Verbannung aus dem Schul- und Jugendunterricht, die sich in manchen Zeit- und Flugschriften so laut ausgesprochen hat, gehört zu den Excentricitäten eines durch die großen Zeitbegebenheiten aufgeregten Patriotismus, von dem man wieder zurückkommt. So ist denn die Gesinnung ehrenwert, wenn man gleich die Übertreibung nicht billigen kann. Warum doch die Sprache entgelten lassen, was entweder der Volksgeist Schlechtes in sie gelegt, (woran es auch in der unsrigen nicht fehlt,) oder was das Volk an uns verschuldet hat, oder vielmehr die verschuldet haben, die das Vaterländische verkennend, dem Fremden huldigten. Wir haben nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht einzelnen Männern jener Nation sehr viel, auch unsre Sprache hat der ihrigen manche Bereicherung zu verdanken, da es uns gegeben ist, uns fremden Besitz anzueignen, ohne die Eigentümlichkeit aufzuopfern. Von der lächerlichen Gallomanie im Sprechen und Schreiben aber sind wir, Gottlob! schon lange geheilt.

100. Sprachen des Altertums. Allgemeine Ansicht.

Die Sprachen der beiden gebildetsten Nationen des Altertums hängen mit dem, was man die klassische Bildung nennt, und eigentlich nur von dem eigentlichen Studierenden oder Gelehrten erwartet, auf das genaueste zusammen; ihr Studium macht selbst einen wichtigen Teil jener Bildung aus. Wer sie freilich bloß als ein Mittel zur Erreichung gewisser äußerer notwendiger Zwecke betrachtet, wer keinen andern Gewinn von ihnen kennt, als manche unentbehrliche Schriften, Urkunden, Gesetze in dem Grundtext lesen, gangbar gewordene Terminologieen verstehen und bei gewissen Gelegenheiten, wo der Gebrauch einer von ihnen herkömmliche Sitte geworden ist, sich in ihr ausdrücken zu können, der kann leicht dahin kommen, sie in die Reihe der notwendigen Übel zu stellen, oder doch ihr Studium lediglich auf jene Zwecke zu beschränken. Ganz anders erscheint es denen, welche in ihnen das Fundament einer höheren und freieren Geisteskultur anerkennen und sich überzeugt haben, daß alle unsere höhere Wissenschaft, Bildung

und Kunst zuerst von den Griechen und sodann von den Römern ausgegangen ist, wie sich denn auch alle noch so verschiedene neuere civilisierte Nationen in der Verehrung und Nachahmung ihrer Werke von jeher begegnet sind. Durch ganz Europa gelten sie als das allgemeinste Bildungsmittel, und gewiß wird die neue Welt eben so ehrenvoll von ihnen denken, je höher ihre geistige Kultur steigen wird. An sie knüpft sich der ganze Umfang dessen, was den Namen der humanistischen Studien erhalten hat, oder die ganze Altertumswissenschaft unmittelbar an. Wenn aber bei weitem nicht alle, welche in ihrer Jugend mit den Elementen derselben beschäftigt, auch wohl bis zu einiger Fertigkeit im Verstehen gebracht worden, jenes Ziel erreichen, wenn die neuere Kultur auch vielleicht selbst den Kreis ihrer Pfleger verengt hat, so kann dies nicht befremden, wenn man teils die Schwierigkeit, teils die so sehr verschiednen Bestimmungen — selbst der Mitglieder des sogenannten gelehrten Standes — ins Auge faßt, und nicht bloß in Ideeen lebend, vergessen will, was für dasselbe selbst notwendig und heilsam ist. Außer den klassischen Sprachen kann übrigens unter den alten hier nur noch die hebräische als Grundsprache eines Teils der heiligen Bücher in Betracht kommen und ihr für eine Klasse der Studierenden eine Stelle unter den Objekten des Schulunterrichts angewiesen werden.

Anmerkung. 1. Über den hohen Wert der klassischen Sprachen und Studien für eine universelle Bildung s. m. unter vielen andern diesen Gegenstand betreffenden Schriften: Commentationes et Consilia de ratione studiorum Mureti, Erasmi, Vossii, Harderw. 1786. Knox, On liberal education, London 1782, Ed. Gibbon, Versuch über das Studium der alten Litteratur, übers. v. Eschenburg, Hamburg 1792. Dietr. Tiedemann u. D. Jenisch, Preisschrift über den Einfluß der griech. und röm. Schriftsteller auf europäische Geistesbildung, Berlin 1798. C. B. Funk, Vom Nutzen richtig getriebener Philologie auf Schulen im Berl. Magaz. 1784, 2 Bd. 1 St. D. G. F. Hübler, Der verkannte Wert der klassischen Schriftsteller in Rücksicht auf Bildung des Geistes, Breslau 1800. Morgenstern, Oratio de literis humanioribus sensum veri, honesti et pulchri excitantibus atque acuentibus. Lips. 1800, und alle die, welche wie Herder, Wolf, Koch, Delbrück den Begriff der Humanität entwickelt haben.

Allerdings ist auch die Brauchbarkeit der alten Sprachen für andre wissenschaftliche Zwecke weder unbedeutend noch gering zu schätzen. Es ist immer schon etwas wert, wenn der Theologe, Jurist, Arzt wohl mit ihnen bekannt ist, wenn er gleich nicht Humanist ex professo sein kann. Diesen Vorteil findet man unter andern näher entwickelt in Heyne's Vorrede zu Hermann's Mythologie, über die philol. Wissenschaften, besonders als Hilfswissenschaften andrer Studien, — in Schelz, Versuch über den Wert der alten Sprachen, besonders in Beziehung auf Juristen und Geschäftsmänner dargestellt, 1800, und Rehberg, Über die Vorteile der alten Litteratur, Berl. Monatsschrift 1788.

2. Man würde irren, wenn man das frühere fast ausschließende Treiben der alten Sprachen in den Schulen bloß davon herleiten wollte, daß die, welche sie organisierten, ihren Einfluß auf allgemeine Geistesbildung ganz begriffen hätten. Dieses war wohl bei Männern der Fall, wie die Wiederhersteller der Wissenschaften waren, die uns von der Barbarei des Mittelalters befreiten; aber der größere Teil derer, die Schulen einrichteten, ging doch nur von dem Gebrauch der Sprachen für andre gelehrte Bedürfnisse in den Fakultätswissenschaften aus, daher das Latein so vorherrschend ward. Mit der Basedow'schen Periode trat aber ein förmliches Beschränken des hohen und absoluten Werts klassischer Philologie und überhaupt des Erlernens fremder Sprachen ein, wobei viel Mißverstand und Übertreibung von beiden Seiten den Streitpunkt verrückte. Man kann den Campe'schen und besonders Trapp'schen Einwürfen gegen jenen absoluten Wert den Scharfsinn nicht absprechen, auch nicht verkennen, daß sie sehr viel Wahres gegen die erinnert haben, welche alle Stände zu Lateinern und Griechen hätten machen mögen und die gute Sache der Sprachen mit schlechten Gründen verteidigten. Aber diese hat dennoch gesiegt, und selbst die wackern Schulmänner (Elers, Funk, Gedicke u. a.), die jene in Campe's Revisionswerk, Teil 7 und Teil 11 enthaltenen Abhandlungen mit ihren Anmerkungen begleiteten, haben diesen Sieg vorbereitet. Man hat allgemein gefühlt, daß die Jugend im öffentlichen und Privatunterricht nicht gewann, wenn man die Sprachen des Altertums in Schatten stellte und sie durch ein unseliges Vielerlei ungründlich machte. Der Widerspruch hat dabei manche gewiß gegen das Verdienst neuerer Pädagogen ungerecht gemacht. Denn wahrlich paßte auf mehrere derselben das Ars non habet osorem nisi ignorantem ebensowenig, als auf J. M. Geßner, der schon hierüber sehr liberal dachte. (S. 3. Hauptabschnitt, 5. Kap.) Aber das Studium hat übrigens manche durch den Streit selbst veranlaßte höhere Ansichten, die man einzelnen großen und geistvollen Humanisten verdankt, gewonnen; ein Ruhm, den sich unsre Zeit und Deutschland ganz vorzüglich aneignen kann.

Was für Resultate hinsichts der Stelle, welche den alten Sprachen in den verschiedenen Lehranstalten gebührt, aus jenen Ansichten hervorgehen, auch dies gehört in den folgenden dritten Hauptabschnitt.

101. Doppelte Lehr- und Lernweise fremder Sprachen durch den Gebrauch und nach der Regel.

Die ausnehmende und in der That bewundrungswürdige Leichtigkeit, womit jede Muttersprache durch bloßes Hören und nachahmendes Sprechen ohne alle Regel schon in dem früheren Alter erlernt wird, scheint auch bei fremden Sprachen dafür zu entscheiden, daß man mit dem Gebrauch anfangen und nach und nach die Regel damit verbinden sollte. Lehrt doch die Erfahrung, daß Kinder, mit welchen man neben der eignen noch eine, ja selbst mehrere andre Sprachen von Kindheit an redet (wie in großen Häusern Lieflands, Kurlands, Polens häufig der

Fall ist), und sie in der Notwendigkeit sind, sich ebenfalls darin mündlich, nach und nach auch wohl schriftlich auszudrücken, in sehr kurzer Zeit wenigstens einen gewissen Grad von Fertigkeit darin erlangen. Vergleicht man damit, was in dem gewöhnlichen Schulunterricht in fremden, nicht nur toten, sondern auch lebenden Sprachen oft in einer langen Reihe von Jahren geleistet wird, welch ein dürftiges Verstehen, welch ein unbeholfenes, fehlerhaftes Sprechen und Schreiben, selbst bei nicht Unfähigen und Unfleißigen, der ganze Gewinn ist, der oft nach wenigen in andern Geschäften verlebten Jahren fast ganz verloren geht, so darf es nicht befremden, wenn sich sowohl ältere als neuere bedeutende Stimmen und sogar bei den alten Sprachen, für die Methode, sie durch den Gebrauch (ex usu) zu lehren, erklärt, sie wenigstens dringend neben der grammatischen Lehrart den Schulen empfohlen haben. Gleichwohl hat die unbedingte Anwendung schon darum große Schwierigkeit, weil sie zuvörderst bei den neueren Sprachen nur da möglich ist, wo die Lernenden entweder schon in ihren Familien oder in ihren Lehrern Personen finden, welche der Sprache vollkommen mächtig sind, oder vielleicht gar eine Zeitlang in den Ländern selbst zubringen können, wo auch für sie der Gebrauch der fremden Sprache Bedürfnis ist. Denn in der Heimat bleibt es doch stets unnatürlich. und eine selbst in den Häusern der Großen nun glücklicherweise immer mehr verschwindende Affektation, in einer fremden Sprache zu reden, als ob man sich der eigenen schämte. Bei den Sprachen des Altertums ist nicht nur die Schwierigkeit noch weit größer, ganz besonders bei der griechischen, sondern der Zweck, für welchen sie erlernt werden, ist auch ein ganz anderer. Sie selbst sind, da sie einer ganz verschiedenen Welt, einem von uns ganz verschiednen Volk angehören, den neuern so ungleich, daß durchaus eine eigentümliche Methode für sie eintreten muß, wenn diese gleich manches, besonders im Anfang, mit der, welche für die lebenden die zweckmäßigste ist, gemein hat. Es wird demnach von der Lehrart, welche teils bei den neueren, teils bei den älteren Sprachen durch die Erfahrung am meisten bewährt ist, auch einzeln zu reden, und teils das Gemeinsame, teils das Spezielle zu erörtern sein.

Anmerk. 1. Wie neuere Sprachen am schnellsten und besten erlernt werden, — nämlich ebenso wie die Muttersprache durch den Gebrauch, welches späterhin die grammatische Behandlung so wenig als bei dieser ausschließt, — darüber ist man stets ziemlich einverstanden gewesen. Warum hätte man denn sonst Franzosen und Französinnen verschrieben und überhaupt die Sprachmeister aus der Nation deutschen Lehrern vorgezogen? Warum hätten der Sprache mächtige Eltern schon früh mit ihren Kindern die fremde Sprache geredet? — Da dies in Schulen nicht zu erreichen war, so ist freilich da eine dem klassischen Sprachunterricht analoge Lehrart eingetreten, die sich oft durch viele Jahre und Klassen langweilig durchzieht und für die meisten wenig fruchtet, wenn sie sich nicht, so

viel als irgend die eigene Fertigkeit des Lehrers möglich macht, der unmittelbaren Übung durch Sprechen nähert.

2. Wenn schon in älteren Zeiten manche Schulmänner, wie Comenius, Ratich u. a., in dem vorigen Jahrhundert aber besonders die Schule der Philanthropen darauf antrugen, die Schuljugend von dem Joch und der Plage der Grammatik, selbst auch bei dem Unterricht in den alten Sprachen und vorzüglich der lateinischen, die sie doch immer noch für die notwendigste hielten, zu befreien, so ward dabei ganz der so wesentliche Unterschied dieser und der lebenden Sprache übersehen, welche der gleiche Ideenverkehr unter den jetzigen kultivierten Nationen, der auf Wertvorrat und Wortbildung und Genius der Sprache so großen Einfluß hat, der unsrigen so viel näher bringt. Es war allerdings ein Fehlgriff, wenn man in den Basedow'schen und ihren Töchterschulen mit Lateinreden über Dinge des gemeinen Lebens, die sich zum Teil gar nicht richtig bezeichnen ließen, da die alte Sprache keine Zeichen für sie hat, den Unterricht anfing und meinte, daß diese jungen Lateinsprecher nun desto fähiger sein würden, die römischen Klassiker zu lesen. Wenn sie für ihre Meinung, die Grammatik aus den Elementarklassen zu verbannen, die Autoritäten älterer und neuerer Humanisten anführen, so übersahen sie wieder, daß diese gewiß weit entfernt waren, jenes Lernen ex usu, wie sie es nannten, zu empfehlen, sondern nur gegen die zu frühe und verkehrte Art, die Grammatik einlernen zu lassen, eiferten, wobei man wohl gar Kinder mit lateinischen Regeln quälte, ehe sie auch nur die Worte derselben zu fassen imstande waren.

Das Scheinbarste für die Allgemeinheit der Übungsmethode findet man in Trapp's Abhandlung vom Sprachstudium im Revis. W. XI. Teil und in Campe's Abhandlung über die Grundsätze der neuen Erziehungstheorie, des Sprachstudiums überhaupt und des lat. insonderheit, behauptet und verteidigt von Leibnitz, Locke, Facciolata, Geßner ꝛc. im Braunschw. Journal v. J. 1788, 9.—11. Stück. Über die Urteile der darin angeführten Humanisten sehe man das Weitere unten bei § 108.

102. Allgemeinste Regel bei allem Sprachunterricht.

Ehe wir indes die spezielle Methodik für neue und alte Sprachen aufstellen, sei nur noch vorläufig im allgemeinen bemerkt, daß, wie überhaupt ein jeder Unterricht zwei Hauptelemente stets vereinigen muß, Lehren und Üben, dies bei dem Sprachunterricht am allernotwendigsten sei. Soll er seinen Zweck ganz erfüllen, so muß sich dabei Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können stets durchdringen und einigen. Es giebt kaum, wenn man von der Mathematik absieht, einen Gegenstand, wo der Lernende so bald zur Kenntnis seiner Fähigkeit und Kraft gebracht, sich seiner Fortschritte und überwundnen Schwierigkeit so bald bewußt werden kann, als gerade hier, und die Freude eine schwere, anfangs nicht verstandne Stelle durch anhaltenden eignen Fleiß selbst erklären zu können, ist doch noch vielseitig belohnender, als die Auflösung einer schweren Rechnungsaufgabe oder eines geometrischen Lehr-

satzes, weil der Gebrauch näher liegt. Einen doppelten sehr häufig vorkommenden Fehler hat nur jeder Sprachlehrer zu vermeiden, unzeitiges Erschweren und unzeitiges Erleichtern. (S. oben § 14.) Das erstere schreckt ab, wenn die Kraft noch ungeübt, das andere erschlafft, wenn sie eigner Thätigkeit fähig wäre. Es bleibe also bei jedem Sprachunterricht allgemeinster Grundsatz: die eigne Thätigkeit der Lernenden überall in dem Grade aufzuregen und ihr Stoff zu geben, in welchem die Kraft derselben nur irgend gewachsen, und ihr so wenig Anstrengung zu ersparen, als mit der vorhandenen Kraft verträglich ist.

Anmerkung. Gewöhnlich wird bei den Anfängern durch Erschweren, im Fortgang des Unterrichts durch Erleichtern gefehlt. Sehr viele Lehrer thun anfangs zu wenig, späterhin zu viel.

Wie oft fordert man, daß der Elementarschüler in einer Sprache, wo ihm alles fremd ist, mit Hilfe des Wörterbuchs und der Grammatik den Sinn herausfinden soll, ehe er einen Begriff von Grammatik und Lexikon hat, und statt ihm Anleitung zu geben, wie er diese Bücher zu gebrauchen, wie er aufzuschlagen, wo er die Regel, wo das Wort zu suchen, wie er die oft selbst in den Wortregistern bei den Lesebüchern vorkommenden Abbreviaturen zu verstehen, wie er, wo das Lexikon viele Bedeutungen nennt, die rechte und passende zu entdecken, überhaupt wie er alles anzugreifen habe, statt mit ihm zu suchen und zu arbeiten, hin und her zu übersetzen, bis er imstande ist, sich allein zu helfen. Wie können doch Lehrer, die hieran gar nicht denken, so bald vergessen haben, wie unbeholfen sie selbst als Knaben waren, wie sie sich unnütz quälten, weil ihnen niemand Rat gab, und wie ihnen oft die Lust verging, wenn sich nicht etwa ein barmherziger Mitschüler ihrer annahm?

Späterhin aber (in Mittel- und Oberklassen) hilft man bei dem Übersetzen in die Muttersprache oft beständig ein und läßt den Schüler kaum einen Satz, den er, wenn man ihm Zeit ließe, gewiß treffen würde, aussprechen; duldet den Gebrauch von Erleichterungsbüchern, z. B. deutscher Übersetzungen, (die ja sogar, zum Trost der Trägen, von den Elementarbüchern wie dem Gedick'schen u. a. m. vorhanden sind); diktiert alle Redensarten zu den Exercitien, und was der Erleichterungen und Lähmungen des eignen Fleißes mehr sind.

Daß der reifere Schüler auch außerdem, was in den Lehrstunden gelesen wird, und dessen nur wenig sein kann, noch für sich, oder in Gemeinschaft mit andern, Autoren lese, sie zu verstehen suche, sie übersetze, excerpiere, imitiere, — daran wird selbst in manchen großen Schulanstalten kaum gedacht.

103. Methodik des Unterrichts in den neuen Sprachen.

Elementarübungen.

So bald eine fremde Sprache, welche nicht schon durch frühen Gebrauch im Leben das Eigentum des Lehrlings geworden ist, eigent-

lich gelehrt werden soll, wird der Unterricht im allgemeinen denselben Gang nehmen müssen, welchen man bei dem Unterricht in der Muttersprache zu nehmen hat, und welcher oben (s. 2. Kap.) ausführlich vorgezeichnet ist. Die Aussprache hat, wo man in fremden Zungen reden soll, überall ihre eigentümlichen Schwierigkeiten und wird selten von andern, als Lehrern aus der Nation ganz richtig aufgefaßt, da selbst die besten Vorschriften und Vorbildungen (Monseigneur — Mongsänjör) in den Sprachlehren und Wörterbüchern wenigstens die Feinheiten des Tons nicht darstellen können. Gleichwohl sind fehlerhafte Angewöhnungen sehr schwer abzulegen und bei lebenden Sprachen auffallender und anstößiger, als bei veralteten, deren richtige Aussprache wir selbst kaum noch kennen. Es werde daher großer Fleiß auf die Bildung zur möglichsten Richtigkeit oder Berichtigung der vielleicht schon fehlerhaften Aussprache gewendet, die schwerer als mancher eigentliche Sprachfehler verziehen wird. Ehe man zum Lesen übergeht, werde lange das Vorsprechen von Worten und Sätzen und das Nachsprechenlassen geübt, damit nicht nur die fremden Töne, sondern auch die Worte, einzeln und in Verbindung, ins Ohr und durch die damit verbundene Angabe ihres Sinnes ins Gedächtnis kommen. Oftgehörtes prägt sich tiefer ein als Vielgelesenes. Man wähle dazu Wörter und Redensarten, welche die nächsten sinnlichen oder sonst oft wiederkehrenden Gegenstände und Begriffe bezeichnen, namentlich solche, die sehr häufig in der Sprache vorkommen und in jeder, auch der kürzesten Rede unentbehrlich sind; knüpfe sie auch wohl an Bilder, als Hilfen des Erinnerungsvermögens. Bald darauf gehe man zu kurzen Perioden, endlich zu kleinen Erzählungen, verständlichen Versen und Gedichten über, die man, noch ohne alle grammatische Bemerkungen, deutsch übersetzt und dann memorieren läßt. Erst hierauf mögen die Leseübungen durch Vorlesen und Nachlesenlassen folgen. Anfangs gebe man nicht zu viel Regeln über die Aussprache, wiewohl die, von welchen die häufigste Anwendung zu machen ist und worin die fremde Sprache von der unsrigen abweicht (z. B. u wie ü im Französischen, i wie ei im Englischen), bei Zeiten beigebracht werden müssen. Mit den Leseübungen verbinde man jedoch noch lange Zeit das Vorsagen, lasse dies nachsprechen und zugleich den Sinn angeben. Dies bringt viel weiter als das mühsame Übersetzen, selbst der leichten Stücke, womit man gewöhnlich den Anfang macht. Wohl aber können, wenn die Zeit, wo das erste in der fremden Sprache geschriebene Buch in die Hand des Schülers kommen soll, herannaht, gerade aus diesem vorläufig die Wörter und Sätze gewählt werden, die man vorsagt und memorieren läßt. So kommt der Schüler, ohne es zu wissen, vorbereitet zum Übersetzen und bemerkt sogleich mit Vergnügen den Gewinn seines Fleißes.

Anmerkung. 1. Da auf diesem Wege die Muttersprache so bewunderns-würdig schnell gelernt wird, warum sollte es nicht auch mit einer fremden, zwar nicht eben so schnell, aber doch schneller als gewöhnlich gehen?

Wie lernten wir alle das Deutsche? Man sprach uns vor, was wir anfangs nicht verstanden. Man nannte uns zuerst die sinnlichsten und bekanntesten Gegenstände. Man wiederholte dasselbe sehr oft (lernt doch ein Tier dadurch Worte verstehen!), ließ uns so gut und so schlecht reden als wir vermochten und erriet unsern Sinn aus kurzen Andeutungen. Man sagte uns die richtigen Ausdrücke, ohne die Gründe anzuführen. Wir lernten mancherlei auswendig, wovon wir zwar anfangs nur wenig, aber nach und nach immer mehr und ohne daß wir selbst recht wußten, wie es zuging, verstehen lernten. In wenigen Jahren hatten wir einen Sprachreichtum und eine Sprachfertigkeit, die unglaublich sein würde, bestätigte sie nicht die tägliche Erfahrung.

Der Einwurf, welchen man dieser Übungsmethode macht, die Kinder könnten leicht schlecht sprechen lernen, fällt ganz weg, wenn man ihnen nichts Schlechtes vorspricht. Dies hat ja selbst der Lehrer, dem die Fertigkeit im Gutachten fehlt, nicht nötig. Denn er darf nur Sätze und Stellen aus den allerbesten Schriftstellern, darf nur die ausgesuchtesten Beispiele nehmen, die die Grammatiker selbst anführen und deren Inhalt den Jahren angemessen ist. Jedes gute Elementar- oder Lesebuch giebt dem Lehrer dazu Stoff die Menge, und es ist besser, er benutzt diese, als daß er Unrichtiges vorspricht.

Übrigens wird, wo viele zugleich unterrichtet werden, auch hier gemeinschaftliches und abgemessenes Aufsagen und Nachsprechen für Ohr und Gedächtnis bildend sein. Nur wechsele es mit dem Aufsagen der Einzelnen ab.

2. Da das Gedächtnis nicht genug geübt werden kann, so sind auch hier eigentliche Aufgaben von Vokabeln ganz an ihrer Stelle. Sie müssen aufgeschrieben werden, damit der erworbene Wörterschatz oft übersehen und Wiederholungen danach angestellt werden können. Die Worte und Phrasen müssen allerdings vorzüglich solche sein, die in das gewöhnliche Leben einschlagen und von denen sogleich Gebrauch gemacht werden kann. Alles, was uns umgiebt, was Lebensbedürfnis geworden ist oder sich ökonomisch, technologisch ꝛc. darauf bezieht, ist dahin zu rechnen.

104. Fortschreitender Unterricht.

Übersetzen des Gelesenen und Gehörten.

Zu den ersten Übungen im Übersetzen des Gelesenen kann zwar jedes gut geschriebene Buch, wenn der Inhalt nur den Fähigkeiten angemessen ist, dienen. Man findet aber in den sogenannten Lese- oder Elementarbüchern planmäßig vorgearbeitet und thut daher wohl, sich ihrer besonders, selbst um der Wortregister willen zu bedienen, wo man völlige Anfänger zu unterrichten hat. Da die lebenden Sprachen auch zunächst für das Leben und den geselligen Verkehr erlernt werden, so sind die, durch welche für diesen Zweck der größte Wortreichtum verschafft und für das Bedürfnis der Mitteilung im Umgange

gesorgt wird, die zweckmäßigsten. Von ihnen geht man nach und nach zu den größeren Chrestomathieen oder ganzen Autoren über, von den leichtern prosaisch oder poetisch erzählenden, historisch-moralischen, epistolarischen, zu den rednerischen und wissenschaftlichen, endlich zu den durch Inhalt und Stil schwereren Dichtern. Man begnüge sich nur bei ihrer Lesung nie mit einem Halbverstehen oder Erraten des Sinnes und halte auf wirklich treue Übersetzung. Ist durch die erste Übung des Vorsprechens (§ 102) schon eine gewisse Fertigkeit entstanden, so wird dem Schüler auch dieses eigene Übertragen des Gelesenen in die Muttersprache nicht schwer werden. Wäre dies nicht der Fall, so ist es ratsam, daß der Lehrer längere Zeit vorübersetze, vorkonstruiere und vorerkläre. Man schreckt den Anfänger durch nichts so sehr von jeder Art des Lernens zurück, als wenn man ihm zu viel anmutet und vergißt, daß ihm noch alles neu und fremd ist. — Ferner lasse man nicht bloß Gelesenes übersetzen, sondern auch das Gehörte, indem man es vorliest. Das Verstehen des Gesprochenen ist gerade bei den neuern Sprachen Bedürfnis und zugleich Vorbereitung zum Selbstsprechen, sowie das Diktieren und Übersetzenlassen des Diktierten eine Vorbereitung und ein fortdauerndes Hilfsmittel nicht nur zur Rechtschreibung, sondern auch zum Stil. Dagegen sind lange sogenannte statarische Erklärungen von Worten und Sachen bei neueren Sprachen am wenigsten an ihrer Stelle. Sie sollten sich fast nur auf die Idiotismen und auf durchaus notwendige Erläuterungen beschränken. Die Realien und Raisonnements über das Gelesene sind fast immer ein Zeitverlust, oft auch ein Notbehelf für manchen Lehrer, um seine Sprachunwissenheit zu decken. Man muß in einer Sprache rasch und viel lesen, wenn die Sprache bald aufgefaßt und selbst lieb gewonnen werden soll. Wenn mancher Schüler im Jahre ein mäßiges Bändchen kaum halb endet und für das eigene Lesen ihm gar nichts gegeben ward, — wie kann er Interesse an der Sprache gewinnen, durch die er für die Erweiterung seiner Kenntnisse so wenig Gewinn hat? Verstehen muß er, was er liest, aber nicht bei jedem Wort und jeder Regel zu lange von dem Lehrer verweilt werden.

Anmerkung. Die vorhandenen Hilfsmittel sehe man bei der Litteratur § 106. Manche neue Einwürfe gegen Lesebücher und Chrestomathieen treffen mehr die alten als neuen Sprachen, wovon unten § 114. Die absolute Unentbehrlichkeit wird niemand behaupten, wenngleich die Brauchbarkeit nicht zu verkennen ist, zumal wenn man mit in Anschlag bringt, wie leicht angehende Lehrer Fehlgriffe thun. Im Privatunterricht, wo bei verschiedenen Kindern Zeit zu sparen ist, zumal bei Mädchen, kann übrigens selbst die Wahl der ersten Lesebücher zugleich darauf berechnet sein, ihnen gewisse, besonders historische Kenntnisse im Zusammenhange mitzuteilen, wie das z. B. in den Schriften der Frau von Beaumont der Zweck war.

105. Fortschreitender Unterricht.

Grammatische Übungen.

Wenn es bei der Muttersprache schon nützlich und Zeichen einer höheren Bildung war, sich der Gesetze derselben deutlich bewußt zu sein (§ 46), wie viel notwendiger ist es bei einer fremden. Es erleichtert nicht nur das Verstehen, giebt nicht nur Sicherheit im Gebrauch zum Sprechen und Schreiben, sondern läßt auch genauer das Eigentümliche einer jeden erkennen. Daher wird, wenn man zum Lesen und Übersetzen übergegangen ist, der Gebrauch einer gehaltvollen Sprachlehre notwendig, und eben dadurch unterscheiden sich die Unterrichteten von denen, welche sich bloß durch den Gebrauch eine gewisse Fertigkeit für das äußere Bedürfnis erworben haben. Ist es gleich wohlgethan, die Grammatik nach allen ihren Teilen nach und nach in der oben (§ 47 bis 52) beschriebenen Stufenfolge mit den Schülern durchzugehen, ihnen die Regeln teils theoretisch, teils praktisch zu erklären, sie an denselben durch viele Beispiele zu üben; ist es gleich ratsam, auch bei neueren Sprachen nicht nur die Redeteile genau kennen und bestimmen zu lehren und auf das hier so leichte Memorieren der Paradigmen zu dringen, so würde doch ein eigentliches Auswendiglernen, besonders der syntaktischen Regeln, überflüssig sein, da sie sich durch Anwendung weit besser einprägen. Wohl aber ist Analyse und Konstruktion nach grammatischen Gesetzen nicht überflüssig, wiewohl sie weit weniger Schwierigkeit als bei alten Sprachen hat, und besonders die französische Sprache sich bei ihrer Eigentümlichkeit im Gebrauch der Artikel, Fürwörter, Hilfs- und Zeitwörter und der großen fast abgeschlossenen Regelmäßigkeit ihres Periodenbaues durch einen sehr hohen Grad von Faßlichkeit und Deutlichkeit auszeichnet.

Anmerkung. Die besten Sprachlehren und Wörterbücher s. m. ebenfalls hinter § 106. Der gewöhnliche Unterricht leidet an einem doppelten Übel, daß mit den Anfängern zu viel Zeit an das Grammatische gewendet wird, statt ihnen erst mehr Material zu liefern und sie bis zu einer gewissen Fertigkeit zu bringen; bald darauf aber die Grammatik ganz beiseite gelegt, folglich gar keine rechte Gründlichkeit in die Sprachkenntnis gebracht und oft das Syntaktische ganz übergangen wird. Gerade hier sollte man wenigstens eine Stunde wöchentlich der Grammatik widmen.

106. Übungen im Schreiben und Sprechen neuer Sprachen.

Wer es auch nur zu einer unvollkommenen Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache gebracht hat, hat ungemein viel gewonnen und wird das Verstehen, wenn er andere sprechen hört, wenigstens ungleich leichter finden, als der, welcher bloß durch die Regel und das Lesen zu ihrer Kenntnis gelangt ist. Wie daher schon mit dem Anfang des

Unterrichts jene Sprechübungen zu verbinden sind, — wäre es auch nur, daß sie sich an das Gelesene anschlössen, — so ist darin stets fortzufahren. Selbst in anderem Betracht mittelmäßige Sprachmeister können doch zu dieser Fähigkeit verhelfen.[1]) Eben so wesentlich gehören zu dem gründlichen Erlernen fremder Sprachen die Übungen im Schreiben. Man betrachtet die Sache viel zu einseitig, wenn man dabei bloß fragt, ob der Schüler in der Folge in diesen Sprachen zu schreiben Beruf oder Gelegenheit haben werde. Wer mag dies voraus wissen? Bei einigen ist es doch immer der Fall. Der größere Vorteil bleibt die dadurch zu erwerbende sichere Kenntnis der Sprache, ihres eigentümlichen Geistes, ihres Reichtums, ihrer Verschiedenheit und Ähnlichkeit mit der Muttersprache, ja selbst die Übung mehrerer Seelenkräfte: der Urteilskraft in der Anwendung allgemeiner Regeln auf einzelne Fälle; des Geschmacks in der Wahl des schicklichsten Ausdrucks; des Gedächtnisses in der Wiedererinnerung an das vormals Gelesene. Man verbinde daher mit jedem Unterricht Sprach- und Stilübungen. Bei den Anfängern können es nur Formeln, Versuche in der Anwendung grammatischer Regeln, späterhin Übersetzungen, nach und nach auch eigne Ausarbeitungen sein, wodurch sich, weil man dabei in der fremden Sprache denken muß, allein der Stil bildet. Sowohl bei den Aufgaben solcher Arbeiten, als bei ihrer Verbesserung hängt wieder sehr vieles von einer zweckmäßigen Methode ab, an der es gerade in diesem Stück so vielen Lehrern fehlt, nicht aus Unfähigkeit, sondern weil viele an alles eher, als an die Schwierigkeit der rechten Lehrart zu denken pflegen.[2])

Anmerkung. 1. Die ersten Sprechübungen können sich, in den Lehrstunden wenigstens, an das eben Gelesene anschließen. Man geht dieses fragend durch, und der Schüler hat die Worte vor sich, denen er nur eine andere Form und Verbindung geben darf. Selbst der ungeübte und im Sprechen furchtsame Lehrer gelangt so nach und nach zur Fertigkeit. M. s. nach in Campe's kleinen Schriften: die Beschreibung einiger neuen Spiele zur Erlernung fremder Sprachen im Kindesalter.

Manchen Lehrern fehlt es öfter an Stoff als an Fertigkeit, wie denn überhaupt jedes Gespräch, das man führen muß, leer und lahm zu sein pflegt. Man könnte dem abhelfen, wenn man über etwas Gelesenes, eine Geschichte, einen problematischen Satz, eine zweifelhafte Begebenheit, das Gespräch einleitete, Paradoxieen aufstellte und so den Ideeenumtausch förderte.

Viele Menschen haben eine ziemliche Fertigkeit, ein Gespräch zu unterhalten, Fragen zu thun und Fragen zu beantworten. Aber sie sind unfähig, etwas zusammenhängend vorzutragen und zu erzählen. Es ist zum Teil die Folge davon, daß gerade dies viel zu wenig geübt wird. Man mache es daher oft zur eigentlichen Aufgabe entweder etwas, das sich eben ereignet hat, oder eine gelesene Geschichte, oder den Inhalt eines Abschnitts aus einem Schriftsteller, der eben an der Reihe ist, förmlich vortragen oder über ihn kommentieren zu lassen. Das würde gewandt und dreist machen. Dergleichen kann selbst ein Lehrer, dem die

eigene Fertigkeit fehlt, veranlassen. Die Hauptfehler wird er doch bemerken und auf der Stelle verbessern können.

2. Über die Methodik der Übungen im Schreiben und Vergleichen sei hier im allgemeinen noch folgendes bemerkt:

a) Wenn die ersten Anfangsgründe nebst einem Vorrat von Wörtern, Deklinationen und Konjugationen im Gedächtnis sind, und man auch schon eine Zeitlang mit den Schülern gelesen und übersetzt hat, fange man mit den Aufgaben von Formeln zum Übersetzen in die fremde Sprache an. Man lasse sie anfangs so kurz und leicht als möglich sein und wähle sie aus dem Gelesenen, so daß etwa nur Kasus und Tempus abgeändert werden darf.

b) Schüler, die zu mittleren Klassen gehören, und mit denen man nun die Grammatik sorgfältiger durchgeht, können nach und nach ganze Perioden, späterhin längere Abschnitte übersetzen. Man richte das Deutsche dem Genius der fremden Sprache gemäß ein und sehe zunächst nur auf grammatische Richtigkeit.

c) Die Geübteren müssen nicht zu spät anfangen, mit dem Übertragen gegebener deutscher Aufgaben eigne, sogleich von ihnen in der fremden Sprache gedachte Aufsätze zu verbinden. Man wähle Themata, die mit dem, was sie gelesen haben, in irgend einer Verbindung stehen, damit sie Gelegenheit finden, manche gute Redensart anzubringen, und es versuchen lernen, die Manier der besten Schriftsteller nachzuahmen. Auch Auszüge aus dem Gelesenen Umwandlungen poetischer Stücke in Prosa sind zu empfehlen. Die Schüler werden sich dadurch die Sprache guter Autoren aneignen lernen.

d) Eine vorzüglich nützliche Übung ist das Zurückübersetzen (Retrovertieren). Man läßt erst das Stück aus der fremden Sprache in die Muttersprache übertragen, es dann beiseite legen und einige Zeit darauf wieder in die fremde übersetzen.

e) Der Lehrer muß auch oft mit den Schülern gemeinschaftlich arbeiten. — Er sagt den Gedanken deutsch; sie schlagen nun vor, wie er sich französisch 2c. ausdrücken lasse. Die Vorschläge werden verglichen. Oder ein Schüler übersetzt vor; dies wird angeschrieben und nun von den andern beurteilt, berichtigt, numeröser gemacht u. s. w. Dabei giebt es für den Lehrer, der die Sprache selbst in seiner Gewalt hat, die mannigfaltigste Gelegenheit, die Lernenden mit dem Geist und den Gesetzen derselben bekannt zu machen.

f) Sollen Stilübungen wirklich Fertigkeit im Schreiben verschaffen, so muß man sie häufig anstellen. Ein wöchentliches Schulexercitium ist in Schulen viel zu wenig. Etwas, sei es auch noch so wenig, sollte täglich geschrieben werden. Denn nur wer sehr viel in einer fremden Sprache zu schreiben versucht, bekommt Fertigkeit und fängt erst an, Vergnügen daran zu finden, wenn er sieht, daß es ihm gelingt. Was Cicero den jungen Römern sagt, gilt auch besonders von neueren Sprachen: Caput est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Stilus optimus et praestantissimus dicenti effector ac magister. — Omnes sententiae, verbaque omnia, quae sunt cujusque generis maxime illustria, sub acumen stili (pennae) subeant et succedant necesse est. De Orat I, 33.

g) Die Korrektur muß genau sein und mündlich mit Gründen begleitet werden. Auf Schulen, bei vollen Klassen, muß man wechselnd, einige sehr sorgfältig, andere mehr im allgemeinen würdigen, weil das schriftliche Korrigieren wenig und bei trägen Schülern gar nichts hilft. Zuweilen mag man auch die Arbeiten austauschen und von den Schülern beurteilen lassen. Man vergleiche, was über das Korrigieren bereits oben ausführlich gesagt ist.

[Zur Orientierung über den Stand des Studiums der neueren Sprachen, über Litteratur und Methode empfehlen wir die Schriften von Dr. Bernhard

Schmitz: Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen nebst 3 Supplementen, und: Die weiteren Fortschritte der französisch-englischen Philologie, zwanglose Hefte, von denen bis jetzt 3 erschienen sind. Vergl. Diesterweg, Wegweiser, 5. Aufl., Essen. (Französische Sprache von Dr. Hargues. Englische Sprache von Dr. Bandow).]

Litteratur der Hilfsmittel bei den neuen Sprachen.

Zu den Hilfsschriften dieses Unterrichts gehören vorzüglich Sprachlehren, Wörterbücher, Chrestomathieen oder Sammlungen aus den besten Schriftstellern und Anleitungen zum Übersetzen. Wir schränken uns auf die drei — zunächst wenigstens wichtigsten — Sprachen ein.

I. Französische Sprache.*)

A. Sprachlehren.

[Girault-Duvivier, Grammaire des grammaires 1824 erschienen, vielfach überarbeitet und neu aufgelegt. Gebrüder Bescherelle, Grammaire nationale. Poitevien, Cours théorique et pratique de langue française. 1845—47. Derselbe, Grammaire générale et historique de la langue française. 1856—57. Pelissier, La langue française depuis son origine jusqu'à nos jours, Paris 1863. Aug. Brachet, Grammaire historique de la langue française, Paris 1867. Stieffelins, Nouv. Grammaire, Berlin 1849. Borel, Gramm. fr., 13. Aufl., Stuttgart 1868. Ahn, Prakt. Lehrgang, I. Kurs. 52. Aufl., Köln 1869, II. Kurs. 48. Aufl. Plötz, Schulgrammatik und eine französisch geschriebene grammaire française; noch mehrere Elementarbücher und Vocabulaires. Knebel, neu ediert von Probst, Französ. Schulgr. für Gymnasien. Keller, Eine Reihe von Büchern zur französ. Gramm. und Sprachschatz. Müller, Franz. Gr. für Gymnasien, 1. Abteil., Jena 1863. Albrecht-Reizé, Franz. Gr., Mainz 1870. Zandt, Franz. Gr., Karlsruhe. Hölder, Gr. der franz. Sprache, Stuttgart. Liebe, Method. Gr. der franz. Sprache. Klotzsch, Die Grundzüge der franz. Gr. zur Repetition. Ciala, Franz. Schulgr. Dolch, Cours théorique et pratique de la langue fr. Lücking, Franz. Schulgramm. Thum, Franz. Gr. für Kaufleute, Leipzig 1871. Herrmann, Franz. Gr., Leipzig. Für Anfänger: Mager, Franz. Sprachbuch. d'Hargues, Method. Lehrgang für den Unt. i. d. franz. Spr. Schmitz, Franz. Elementarbuch, 1. 2. Callin, Elementarbuch der franz. Spr. Gleim, Riedel, desgl. Schirmer. Bertram, Übungsbücher zu Plötz, Berlin. Berndt, Franz. Gr., Berlin 1852. Gand's Ollendorf's neue Methode ꝛc., 3. Aufl., Frankfurt 1847. Magnin und Dillmann, Kurzgef. system. Gr., Wiesbaden 1872. Völkel, Lehrbuch der franz. Spr., Karlsruhe 1870. Toussaint-Langenscheidt, Lehrbuch der franz. Spr., 2. Aufl., Berlin 1874. Fränkel, Franz. Schulgr. v. Strack, 1870. Hirzel, Prakt. franz. Gr., 17. Aufl. 1855.

Freye, Schulgr. der franz. Spr., Güstrow 1837, 2. u. 3. Teil, Leipzig u. Wismar 1838. Schifflin, Wissen. Syntax der franz. Spr., Essen 1840. *Mager, Die mod. Humanitätsstudien, Zürich 1843. Mätzner, Syntax der neu-franz. Sprache, 2. Teil, Berlin 1843. Hertel, Franz. Gr., Zwickau 1844. Müller, Franz. Gr. für Gymnasien, 3. Abteil., Jena 1849. Städler, Wiss. Gr. der franz. Spr., Berlin 1843. Schmitz, Die franz. Gr., Berlin 1867. *Mätzner, Franz. Gr., Berlin 1856. Hunger, Schulgr. der franz. Sprache, Saalfeld 1865. Hölder, Gr. der franz. Spr., Stuttgart 1865. Körting, Franz. Gr. für Gymn., Leipzig 1872. Süpfle, Theor.-prakt. Schulgr. der fr.

*) Die angegebene Litteratur macht keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Spr., 4. Aufl., Hamburg 1872. Steinbart, Elementarbuch der franz. Spr., Berlin. Derselbe, Method. Gr., Berlin 1874. Benecke, Franz. Schulgr. 2. Teil, 4. Aufl., Potsdam 1875.]

B. Wörterbücher.

Le grand Dictionnaire de l'Academie française, unter andern Paris 1762. 2. Vol. fol. und 1818 4 Vol. 4. und Nouvelle Ed. avec la traduction Allem. par Catel. Berlin 1801. 4. Vol. 4. Dictionn. nouvel et complet. Halle im Waisenhause 1771—1781, 2 Bde. Wörterbücher von Schwan, 4 Bde. la Beaux, Mozin-Peschier, 4 Vol. Napoléon Landais, Dictionnaire général 2 Bde., 11. Aufl., Paris 1851. Poitevieu, Nouveau dict. universel seit 1854. Lafaye, Dictionnaire des synonymes de la langue fr., Paris 1858. Le Roux de Lincy, Livre des Proverbes français, Paris 1842. Scheber, Dict. d'étymologie fr., Brüssel. Plötz, Franz.-deutsch u. deutsch franz. Handwörterbuch. Feller, Dictionn. Engl. Germ. French. Rameau, Wörterbuch der franz. u. deutschen Sprache. Bernh. Schmitz, Franz. Synonymik, Greifsw. 1868. Noch wohlfeilere Taschenb., (Dictionnaires de poche oder portatifs) haben wir von Martin, Schade. — Sachs, Encykl. franz.-deutsch u. deutsch-franz. Wörterbuch, 2 Teile, Berlin. Thibaut, Vollst. Wörterbuch der franz. u. deutschen Spr., 75. Aufl., Braunschweig. Molé, Franz.-deutsch und deutsch-franz. Wörterbuch, 29. Aufl., Braunschweig. Schuster u. Regnier, Wörterbuch der deutschen u. franz. Sprache, Leipzig. Mozin-Peschier, Dictionnaire, 4. Aufl., Stuttgart 1873. Bescherelle, Dictionnaire, 15. Aufl., Paris 1857. Littré, Dictionnaire, Paris 1873.

Ganze französische Autoren sind jetzt durch die in ganz Deutschland verbreiteten Stereotypen um die billigsten Preise zu haben. Unter ihnen eignen sich Fenelon, — Voltaire und Rousseau in einzelnen ihrer Werke, Racine, Molière, Marmontel, Diderot, Barthelemy, Florian u. s. w. ganz vorzüglich zur Lektüre mit der Jugend.]

C. Übersetzungsbücher und Lektüre:

Übungsbücher in reicher Anzahl, so von Wüllenweber, Fränkel-Strack, Hoffmann, Graf-Bräutigam-Knauer, Tollin, Beauvais, Steux, Albrecht, Roller — Aßfahl, Probst, Gerth, Gruner, Burguy, Chambeau, Noiré, J. G. H. Meyer, Süpfle, Sievers, Wentzel, Döhler, Franke, Wilcke u. a. [Ideler u. Nolte, Handbuch der franzöſ. Spr. u. Litt., 1. Bd. 10. Aufl., Berlin 1849. 2.—4. Bd., Berlin. Büchner u. Herrmann, Handb. der neueren franz. Spr. u. Litt., 3. Aufl., Berlin 1843. Kaumann, Handb. der neueren und neuesten franz. Litt., 2 Bde., Leipzig 1837. Vinet, Chrestomathie, 3. Teil, Basel 1841, der dritte Band enthält eine Litteraturgeschichte. Schwalb, Bibliothèque Choisie. Pfundheller, les poëtes français. Storme, Franz. Lesebuch. C. Schütz, Théâtre français, etwa 160 Stücke. Le Conteur du foyer, einzelne Hefte, Hannover, Rümpler. Van Mugden u. Rudolph, Sammlung franz. Schriftsteller, Berlin. Kaiser, Fr. Lesebuch in 3 Teilen. Ebener desgl. Andersen, Choix de Contes. Courssier, Handbuch der franz. u. deutschen Konversationssprache. Schmitz, D.-fr. Phraseologie. Benecke, Französ. Vokabular und Aussprache. G. van Hees, Causeries. E. Otto, Franz.-deutsches Gesprächbuch. Völkel, Vocabulaire systematique. Mager, Franz. Chrest., 2. Abteil., Stuttgart 1842. Ders., Franz. Lehrbuch., 2. Bd. 7. u. 5. Aufl., Stuttgart 1853. Tableau anthol. de la lit. contemp., Berlin 37—38. Herrig und Burguy, La France lit., Braunschweig 1856. Herrig, Prem. lect. franc., Braunschweig 1864. Plötz, Manuel de la litt. fr., Berlin 1871. Goebel, Bibliothek gediegn. u. inter. französ. Werke, Münster. Plötz, Lectures choisies, 8. Aufl., Berlin 1863.

Berneaud, Franz. Lesebuch, 2. Teil., Stettin 1847. Schwob, Chrestom. fr., 2. Aufl., Zürich 1872. Ferner Lesebücher und Chrestomathieen von: Gruner-Wildermuth, Lüdecking, Gedicke, Barbieux, Bertram, Lansing, Ahn, Humbert. Franz. Deklamier-Übungen: Gedichtsammlungen von Goldbeck, Eicke, Burtin. Litteraturgeschichte: Kreißig, Gesch. d. franz. Nationallit., 4. Aufl., Berlin 1873. Mager, Gesch. der franz. Nationallit., 1789—1837, Berlin 39. Nisard, Histoire de la littérature fr. Noiré, Résumé de l'hist. de la litt. fr., Mainz. Em. Charles, Histoire abrégée de la litt. fr., Paris. Ähnliche von Ricard Grangier.]

II. Englische Sprache.

A. Sprachlehren.

[Cobbett, Englische Sprachlehre. Gräser, Lehrgang der engl. Sprache. Booch-Arkossy, Schulgr. der engl. Sprache. Ders., Lehrg. der engl. Schrift und Umgangssprache. Poppe, Lehrbuch der engl. Sprache. G. van den Berg, Merkantilische engl. Gr. Fölsing, Lehrbuch der engl. Spr. Gantter, Prakt. Schulgr. der engl. Spr. Baskerville, Prakt. Lehrb. der engl. Spr. Gaspey, Engl. Konversationsgr. Plate, Vollst. Lehrg. der engl. Sprache. J. W. Zimmermann, Grammatik der engl. Spr. in 2 Lehrgängen, besonderes Übungsbuch. Karl Crüger, Lehrb. der engl. Sprache. Bernhard Schmitz, Engl. Gr. nebst einer litterar. Einleitung in das Studium der engl. Spr. überhaupt, 4. Aufl., Berlin 1868. Ders., Engl. Elementarbuch, 4. Aufl. 1867. Behm-Eschenburg, Schulgr. der engl. Spr. Rudolf Sonnenburg, Gr. der engl. Spr. und für den Gebrauch in Schulen und Selbstunterricht. C. Bandow, Lehrb. d. engl. Spr. W. Gesenius, Lehrb. für den ersten Unterricht in der engl. Spr. Ders., Schulgr. der engl. Spr. Dr. Immanuel Schmidt, Elementarb. der engl. Spr. Ders., Schulgr. der engl. Spr. Degenhardt, Naturgemäßer Lehrg. zur Erlernung der engl. Spr., 2 Teile. Callin, Elementarb. der engl. Spr., Erster Gang, Zweiter Gang, Lehrbücher außerdem. v. Dalen, Lloyd und Langenscheidt, Engl. Unterrichtsbriefe. W. Claus, Engl. Elementargr. W. Jaep, Prakt. Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der engl. Sprache. v. Dalen, Heuristisches Elementarb. der engl. Sprache. Meffert, Elementarb. der engl. Sprache, Elemente der engl. Formenlehre, engl. Gr. für die oberen Klassen, Übungsbuch zum Übersetzen in das Engl. Mit den meisten Grammatiken sind Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische verbunden; wir nennen noch besonders Bücher von Herrig, Jaep, Bertram, Werner, Zimmermann, Wildermuth, Wilcke, Storme, Peters. Ed. Fiedler, Wissenschaftl. Gr. der engl. Sprache, I. Teil Geschichte der engl. Spr., Lautlehre, Wortbildung, Formenlehre, Zerbst 1850 (mehr nicht erschienen). II. Teil von Fiedler u. Sachs, Leipzig, Violet 1861. Mätzner, Engl. Grammatik, 2 Bde. C. Fr. Koch, Historische Gr. der engl. Spr. R. G. Latham, The English Language, 2 Bde., London. Lindley-Murray, Engl. Grammatik.

B. Wörterbücher.

Flügel, Vollst. engl.-d. und deutsch-engl. Wörterbuch in 2 Teilen. Grieb, Engl.-d. u. d.-engl. Wörterbuch, 2 Bde. Kaltschmidt, Engl.-d. u. deutsch-engl. Wörterbuch. F. A. Webster, Engl.-d. und deutsch-engl. Wörterbuch. Feller, Pocket dictionary, engl. a. germ., Engl.-germ.-french. Fr. Köhler, Engl.-deutsch. und deutsch-engl. Wörterbuch, Leipzig, Reclam. Lucas, Engl.-deutsch. und deutsch-engl. Wörterbuch, Bremen. F. W. Thieme, Neues vollständiges kritisches Wörterbuch, Altona. Ders., Neues Taschenwörterbuch, ebendas. R. G. Latham, A dictionary of the English Language, (ungefähr 170 M.) London, Longman, seit 1863. Noah Webster, American Dictionary of the Eng. Lang., bearbeitet von Noah Poster, etymol. Teil von Mahn. Worcester, A

Comprehensive Pronouncing and Explanatary Dictionary of the English Language. Banes, Systematical Vocabulary, 3. Aufl., Leipzig 1872. Benecke, Engl. Vocab. and Engl. Pronunciation, Potsdam 1873. Ralph, A Guide to Engl. Conversation, Leipzig. Löwe, deutsch-engl. Phraseologie. von Dalen, Engl. Vokabelbuch. John Craig, Universal English Dictionary ed. by Nuttall, London Routledge 1869 (30 sh.). Routledge's Pronouncing Dictionary ed. by P. A. Nuttall. Walker, A Critical Pronouncing Dictionary, Ausg. von Smart. Eduard Müller, Etymologisches Wörterbuch der engl. Sprache, Köthen (erscheint seit 1878 in neuer Aufl.). Hensleigh Wedgwood, A Dictionary of English Etymology, London. A. Hoppe, Englisch-Deutsches Supplementslexikon. Holzmann, Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. George Crabb, English Synonymes, London, Longman.

C. Lesebücher. Litteraturgeschichte.

Schulausgaben englischer Schriftsteller bei Weidmann, Teubner, The Tauchnitz Edition, schon über 2000 Bände. Schütz, Historical Series. Ideler und Nolte, Handbuch der engl. Sprache und Litteratur, fortgesetzt von Asher, Hering, The British Classical Authors. Schmitz, Engl. Lesebuch von Shakespeare bis Macaulay. Schütz, desgl. Süpfle, Engl. Chrestomathie. Herm. Schütz, Charakterbilder aus der engl. Geschichte. Holzammer, Engl. Lehrbuch für Handels-, Real- und Gewerbeschulen. Tauchnitz, Series for the Young. Weidmann, Englische Klassiker in Schulausgaben. Balzer, Specimens of English Literature. Bernhardt, Engl. Lesebuch. Solly, A Coronal of English Verse. Herrig, First English Reading Book. Ahn, Class-book of Engl. Poetry and Prose. J. Schmidt, Übersicht der engl. Litteratur des 19. Jahrh. Behnsch, Geschichte der engl. Sprache und Litteratur. Scherr, Geschichte der engl. Litteratur. Gätschenberger, Geschichte der engl. Litteratur. v. Dalen, Grundriß der Geschichte der engl. Sprache und Litteratur. Rob. Chambers, History of the Engl. Language and Literature. Th. B. Shaw, Outlines of Engl. Lit. Spalding, The History of Engl. Lit. H. Reed, Introduction to Engl. Lit from Chaucer to Tennyson. Craik, Sketches of the History of Literature and Learning in England. Pfundheller, Words from the poets. Werner, Geogr. Charakterbilder über das britische Reich und die Verein. Staaten, Lesebuch für die Oberstufe. Müller, engl. Lesebuch. Isaak d'Israeli, Amenities of Literature, Curiosities of Literature. Th. Warton, History of English Poetry. Johnson, The Lives of the most eminent Poets. Rob. Chambers, Cyclopaedia of Engl. Literature. Ten Brinck, Geschichte der engl. Litteratur. Morley, of English Literature, Tauchnitz 1882. Büchner, Geschichte der engl. Poesie. Stopford A. Brooke, Engl. Litteratur.

III. Italienische Sprache.

A. Sprachlehren.

Veneroni, herausgegeben von Flathe, Jagemann, Moritz, Müller und Filippi 1820, in vielen Auflagen noch jetzt gebräuchlich. Kühne, Keil, Fernow, Italienische Sprachlehre für die Deutschen, 2 Teile, Tübingen 1815. A. M. B. Degano, Ortho-epo-graph. phraseol. Handbuch gleichlautender Wörter, 1818. Sauer, Kleine ital. Grammatik. Ders., Neue Konversations-Gramm. Claus, Gramm. der ital. Sprache, Leipzig. Wild, Lehrgang der ital. Sprache, Leipzig.

B. Wörterbücher.

Italienisch und deutsch von Flathe. C. G. Jagemann, Vocabulario nuovo italiano-tedesco e tedesco-italiano, N. Aufl., Leipzig 1816. D. A. Filippi, Dizionario etc., 2. T. Lips. 1817. — Taschenwörterbücher:

Dizionario portatif von Alberti, Leipzig. Von mehreren Verf., Augsburg. Valentini, Taschenwörterbuch, Leipzig.

C. Elementarbücher und Chrestomathieen.

Müller's ital. Lesebuch, 3. Aufl., 1810, Fillippi, Neues und unterhaltendes ital. Lesebuch, 6. Aufl., Leipzig 1868. Emmert, Tratte istorici. Ideler und Nolte, Handbuch der ital. Sprache und Litteratur, 2 Teile, 2. Aufl., 1820, 1821. Sammlungen mehrerer klassischen Schriftsteller hat man von Valentini, La sublime scuola italiana, Poeti 1.—9. Bd., Prosatori 6 Bde. Keil, Bibliotheca italiana. 12 Vol. und Fernow, Raccolta di autori classici italiani 12 Vol. — Dramen und Erzählungen, herausgegeben von Georg Franz in München.

107. Die Sprachen des klassischen Altertums. Allgemeine Ansicht des Eigentümlichen ihrer Lehrmethode.

Wenn man das Studium dieser Sprachen aus dem richtigen Gesichtspunkt, sie selbst und was mit ihnen zusammenhängt als eins der vortrefflichsten Bildungsmittel betrachtet, ohne deshalb, den Stand der neueren Kultur und das Bedürfnis der Menge übersehend, zu wähnen, daß sie das einzige oder zur allgemeinen Bildung notwendig oder auch nur geeignet wären, so wird man sich bald überzeugen, daß man bei dem Unterricht in ihnen in mehr als einer Hinsicht einen eignen, von dem bisher angedeuteten verschiednen Plan befolgen müsse. Die Gründe davon liegen 1. schon darin, daß es alte und ausgestorbene Sprachen und Sprachen von Völkern sind, deren Kultur zwar einen nicht geringen Anteil an der unsrigen hat, aber dennoch von ihr in so vielem Betracht ganz verschieden ist; daß 2. manche Methoden, namentlich das Erlernen durch den Gebrauch, sich bei ihnen entweder gar nicht, oder doch nur sehr beschränkt und bedingt anwenden lassen; endlich 3., daß das tiefere Eindringen in sie, wenn lateinisch und griechisch zu wissen nicht sowohl als letzter Zweck, sondern als Mittel zu dem wichtigeren, die klassischen Werke verstehen zu können, betrachtet wird, so viele Hilfsmittel und Hilfskenntnisse nötig macht, daß ein vollendetes Studium allen denen unzugänglich wird, die nicht ihr ganzes Leben daran wenden, oder doch alle ihre anderweitigen Thätigkeiten damit in Verbindung setzen können, daher auch die Zahl der eigentlichen Philologen, auch abgesehen von dem erhöhten Stande der neuern Kultur, nie sehr groß sein kann. Macht nun gleich dies alles eine eigne Behandlungsart, sowohl bei den Anfängern, als bei den Gereifteren notwendig, so haben doch alle Sprachen etwas Gemeinsames,*) nicht nur alles, was in den allgemeinen Denkgesetzen gegründet ist, sondern auch so vieles, was bei

*) Über das allen Sprachen Gemeinsame, über Ursprung, Natur, Gesetze, Wesen der Sprache handeln die sprachwissenschaftlichen Werke von Herder (Ursprung der Sprache, 1770). W. v. Humboldt, Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus rc., 1836. K. W. L. Heyse, System der Sprachwissenschaft, 1856. A. Fr. Pott, Etymologische Forschungen, 1850. Max Müller, Wissenschaft

dem gründlichen Erlernen einer jeden Bedingung ist, Wörterkenntnis, Fertigkeit in Verbindung der einzelnen Redeteile, Kenntnis der Eigentümlichkeiten des Sprachgebrauchs. Daher kann auch ein großer Teil der Grundsätze und Ratschläge, welche bereits bei der deutschen (§ 46—57) und bei den neueren Sprachen (§ 102—106) aufgestellt sind, auch hier Anwendung finden.

Anmerk. Wer die folgende Methodologie der alten Sprache allein läse, ohne die angeführten Paragraphen zu vergleichen, würde sie mit Recht unvollständig finden. Es wäre aber überflüssig gewesen, das, was eben so gut von der alten als neuen Sprache gilt, hier noch einmal zu wiederholen. Die Zurückweisung wird daher hinreichen.

108. Verhältnis der griechischen zur römischen Sprache im Jugendunterricht.

Daß unter den beiden klassischen Sprachen der griechischen der erste Platz gebühre, man mag sie nun als Sprache an sich, wo ihr an vollendeter Ausbildung keine andre gleichsteht, oder sofern unsterbliche Werke aller Art in ihr verfaßt und durch sie auf uns gekommen sind, betrachten, darüber kann durchaus keine Verschiedenheit der Meinungen stattfinden. Von dieser Seite könnte man behaupten, daß es für die Litteratur — wenn man irgend etwas Zufall nennen könnte — ein bedaurungswürdiger Zufall war, daß Griechenland so früh seine politische Existenz verlor, daß Rom die Völker wie die Kirche beherrschte, jenen ihre Gesetze und durch einen Zusammenfluß von Ereignissen der Kirche und den Gelehrten zugleich ihre Sprache aufdrang. Von einer andern Seite eignet sich aber vielleicht die lateinische Sprache zu einer allgemeinen wissenschaftlichen fast mehr noch, da die klassische Latinität, die jedem, der sich der Sprache bedient, als Muster vorschweben muß, sich auf den kurzen Zeitraum weniger Jahrhunderte und eine leicht zu übersehende Anzahl von Schriftstellern beschränkt, welches bei der durch so viele Perioden, von Homer an bis auf die Byzantiner hinunter, fortlebenden griechischen weit weniger der Fall gewesen ist. Selbst die Einfachheit und Bestimmtheit der römischen scheint sie zu Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände ganz vorzüglich geschickt zu machen. Die Folgen einer so vielseitigen Herrschaft Roms mußten sich bald in dem Unterricht der Jugend und dem gesamten Schulwesen äußern. Da das Lateinische die Gelehrtensprache, nach und nach die Sprache aller Gebildeten und eine Zeitlang selbst des weiblichen Geschlechts

---

der Sprache, deutsch v. C. Böttger, 1863. J. Grimm, Ursprung der Sprache, 6. Aufl., 1866. W. D. Wittney, Language and the study of language, 1867, deutsch v. J. Jolly, 1874. L. Geiger, Ursprung der Sprache, 1869. W. Wackernagel, Ursprung und Entwickelung der Sprache, 1872. H. Steinthal, Abriß der Sprachwissensch. 1871.]

ward, so wurde es auch immer allgemeiner und eifriger im Jugendunterricht getrieben und drängte das Griechische um so mehr zurück, da doch einmal die meisten Studierenden bei den einzelnen Kenntnissen und Wissenschaften weit mehr den Gebrauch derselben und ihre Nutzbarkeit für das äußere Leben im Auge hatten und notgedrungen haben mußten, als daß sie eine höhere Ansicht oder der edlere Zweck einer vollkommneren Geistesbildung hätte leiten sollen. Wiefern sich nun Schul- und Privatlehrer dem, was einmal zur allgemeinen Sitte geworden ist, fügen und fortdauernd der römischen Sprache teils die frühere Zeit des Unterrichts, teils den größern Raum in dem Lehrplan zugestehen sollen, ist eine Frage, deren Beantwortung zu den neueren Streitpunkten auf dem Gebiet der Didaktik gehört. Es muß dabei allerdings zuerst das Verhältnis der beiden Sprachen zu einander inbetracht gezogen werden, und dies ist die ideale Absicht der Sache. Sodann aber darf man eben so wenig die reale außer acht lassen und muß, um zu einem sichern Resultat zu kommen, teils die Beschaffenheit der Lernenden und die Umstände und Verhältnisse, unter welchen sie unterrichtet werden, teils die Ausführbarkeit dessen beachten, was idealisch vortrefflich sein kann, endlich auch dabei den Kulturstand unsrer Zeit überhaupt und unsrer Nation insonderheit nicht übersehen. —

Anmerk. Nähere theoretische und historische Erörterung der Frage: ob der griechische Sprachunterricht dem lateinischen vorangehen müsse, oder ob und wiefern es bei dem bisher Üblichen zu lassen sei?

I. Theoretische Ansichten. Inbetracht kommt dabei:

A. Das innere Verhältnis beider Sprachen gegen einander. Hier wird angeführt:

1. Daß die griechische nicht nur die ältere ist, sondern auch

2. daß die römische größtenteils von ihr abstammt, wie so viele Wurzelwörter beweisen. Auch sei ihre Grammatik durchaus der griechischen nachgebildet und angeformt, so daß ihr etymologischer und besonders syntaktischer Teil überall an die griechische Sprachlehre erinnere. (Diese Ähnlichkeit hat P. Gierding de studio linguae graecae latinae praemittendo, Havniae 1791, an vielen Beispielen nachgewiesen).

[Von einer Abstammung der lateinischen Sprache von der griechischen spricht man jetzt nicht mehr, seitdem durch die vergleichende Sprachwissenschaft nachgewiesen ist, daß das Lateinische ein Dialekt der in ihrem Urzustande uns nicht überlieferten altitalienischen Sprache, ein dem Griechischen am nächsten verwandter Zweig der großen indogermanischen Sprachfamilie ist. Zum indogermanischen Sprachstamm gehören 1. Sanskrit. 2. Zend und Armenisch, 3. Griechisch, 4. Lateinisch (Oskisch, Umbrisch), 5. Keltisch, 6. Altslavisch, 7. Littauisch, 8. Gotisch und Althochdeutsch. Größere Werke hierüber: Fr. Pott, Etymol. Forschungen ꝛc. 1859—1873. W. Corssen, Aussprache, Vokalismus und Betonung der latein. Sprache, 1869—1970. Th. Aufrecht u. A. Kirchhoff, Umbrische Sprachdenkmäler, 1849—1851. Th. Mommsen, Unteritalienische Dialekte, 1850. Th. Aufrecht u. A. Kuhn, Zeitschrift f. vergl. Srachf., 1852 ff. Fr. Bopp,

Vergl. Grammatik ꝛc., 3. Ausg., 1869—1871. Aug. Schleicher, Kompendium der vergl. Grammatik ꝛc, 1861. G. Curtius, Grundz. der griechischen Etymologie, 4. Aufl., 1874.]

3. Daß sie noch überdies mit der deutschen Sprache in einer weit nähern Verwandtschaft stehe, als diese mit der lateinischen, wie viele hundert Wurzelwörter, zumal in der niederdeutschen Mundart beweisen, wie denn auch die Leichtigkeit, alle griechische Wortverbindungen und Red-formen auf das allergenaueste wiedergeben zu können, dafür spreche. (M. s. hierüber J. A. Kanne, Über die Verwandtschaft der griechischen und deutschen Sprache, Leipzig 1804. Riemer in dem griechisch-deutschen Handwörterbuch, und Trendelenburg, Vergleichung der Vorzüge der deutschen Sprache mit den Vorzügen der lateinischen und griechischen in den Schriften der deutschen Gesellschaft in Mannheim 1788.)

[Man hüte sich, hieraus den Schluß zu ziehen, daß die griechische Sprache mehr Verwandtschaft mit der deutschen als mit der lateinischen habe. Vergl. Mommsen, Röm. Gesch. I, p. 12: „Der Grieche und der Italiker sind Brüder, der Kelte, der Deutsche und der Slave ihnen Vettern.“]

4. Daß sie wegen ihrer inneren Vortrefflichkeit bei weitem den ersten Platz verdiene, indem sie alle nur denkbaren Bestrebungen des menschlichen Geistes und die Höhe und Tiefe des gebildetsten Volks des Altertums bezeichne, des musikalisch-prosodischen Reizes nicht zu gedenken, der über sie ausgegossen sei.

5. Daß endlich die griechische Litteratur überhaupt weit reicher als die römische sei; folglich eine weit freiere Auswahl der zu lesenden Schriftsteller verstatte, und namentlich einige, wie Homer und Herodot, welche man Elementarautoren nennen könnte, besitze.

So wahr — wenigstens scheinbar — dies alles ist, so kann man doch mi Recht entgegnen:

1. Das Alter einer Sprache und daß sie zu den Stammsprachen gehört, ist zwar für die Sprachforschung, aber nicht gerade für die glücklichere Erlernung von Wichtigkeit, da ja sonst auch alle die neuen Sprachen, welche von der lateinischen stammen, später erlernt werden müßten; überhaupt aber etymologische Vergleichung mehrerer Sprachen wenigstens nicht in den Elementarunterricht gehört. Hierzu kommt

2. daß die lateinische Sprachlehre in vielen Beziehungen einfacher, übersehbarer, in der Konjugation schon durch die Hilfsverba der deutschen näher steht, als die griechische, welche sowohl grammatisch als durch die Verschiedenheit der Mundarten, deren Wichtigkeit für die Sprache F. Jacobs in einer eignen Rede (München 1808) vortrefflich dargestellt hat, — ungleich schwerer ist;

3. daß es noch problematisch bleibt, ob gerade das Vortrefflichste durch so frühe Einführung in alle Klassen, wohl gar alle Schulen, nicht eher verliere als gewinne; ob es geraten sein möchte, so viele, von denen sich mit voller Gewißheit voraussagen läßt, daß sie einer höhern Bildung unfähig sind, mit dem Edelsten und Vortrefflichsten zu nähren, um nicht mit dem großen Humanisten Wolf zu sagen: „die Perlen vor die Säue werfen“, wie er sich einmal in einem Gutachten „über die Objekte des Schulunterrichts“ ausdrückte;

4. daß Schriftsteller wie Homer und Herodot schwerlich im eigentlichen Sinne Elementarautoren genannt werden können und zuverlässig keine Schulbücher für Anfänger waren, um die Sprache daraus zu erlernen.*)

5. Ferner ist die lateinische Sprache und Litteratur gleichsam das Mittelglied zwischen der antiken und modernen Welt und zur Kenntnis jener vorzubereiten sehr geschickt, daneben aber als Mutter so vieler neuern Töchtersprachen, also selbst für die Erlernung dieser, weit bedeutender als die griechische. Endlich ist auch

[*) Der Versuch, den griechischen Unterricht mit der Lektüre des Homer zu beginnen, ist mehrfach gemacht worden, so von Herbart, Ziller und Stoy.]

6. seit sie zur Gelehrtensprache erhoben ward, in ihr fast alles geschrieben, was auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften allgemein Wichtiges zutage gefördert ist. Schon um dieses verstehen zu lernen, ist das Latein allgemeineres Bedürfnis geworden. Wenn sich das Griechische nur auf das Altertum bezieht, ist das Lateinische in das Leben der Völker und der Wissenschaften aller Art übergegangen.

Doch wenn auch von dieser Seite das Übergewicht der Gründe für das Griechische entscheide, so kommt doch weiter inbetracht:

B. Was in der Wirklichkeit teils überhaupt ausführbar, teils subjektiv erreichbar und selbst ratsam sein möchte. Hier nun steht:

1. Dem früheren Unterricht im Griechischen die so sehr ungleiche Beschaffenheit derer, welche in Schulen, selbst in höhern Bürger- und Gelehrtenschulen, unterrichtet werden sollen, im Wege. Denn auch alle Mittelschulen hierin gleich zu stellen, oder gar, wie Passow früherhin that, zu behaupten: „daß die Erlernung der Hellenensprache unserm ganzen Volk ohne alle Rücksicht auf Geburt, Stand und Bestimmung notwendig!! sei," verdient kaum eine Widerlegung. Ein großer Teil derer, bei welchen es anfangs ganz unbestimmt ist, welchen Lebens- und Berufsweg sie gehen werden, scheidet schon in den mittleren Klassen aus, und die dürftige Ausbeute, die er von da aus griechischen Lektionen ins Leben mitnehmen würde, ist kaum der Rede wert. Das Lateinische gewährt doch wenigstens manchen Gebrauch. Legen doch selbst die meisten, die ihren Schulkursus geendigt haben und selbst vortrefflich unterrichtet sind, einige *Εὐγενεῖς* ausgenommen, — das Griechische gar bald beiseite, weit weniger aber das Lateinische, da dieses weit mehr in unsre politische, juristische, religiöse Kultur übergegangen ist, auch so viele für alle Fächer höchst wichtige neuere Werke nicht griechisch, sondern lateinisch verfaßt sind. Dies läßt sich, da es einmal das notwendige Resultat des unabänderlichen Kulturgangs der Menschheit ist, nicht abwenden, wenn es auch noch so wünschenswert wäre.

2. Man vergißt auch hierbei den Stand unsrer jetzigen Bildung und das Bedürfnis der großen Mehrzahl derer, welche gebildet werden sollen.

Nicht eine hellenische, sondern eine nationale Bildung soll unsern Schülern zu teil werden. Die, welche das Studium des Altertums verschafft, sollen einzelne damit verbinden. Gemeingut kann sie nie werden, und sie braucht es auch um so weniger, da wir ja in allen Teilen der Wissenschaft so weit vorgerückt sind, daß wir in unsrer Sprache selbst so viel Treffliches, ja manches noch Vollkommnere, wenigstens in Beziehung auf unsern Ideenkreis, den Werken des Altertums an die Seite zu setzen haben. Dem eigentlichen Gelehrten, nicht bloß dem Philologen, ist die Bildung durch beide Sprachen um ihrer selbst willen unentbehrlich. Aber für die größere Zahl derer, welche auch wirklich auf Universitäten studieren, bleibt in vielen Hinsichten die lateinische Sprache wichtiger, da sie nun einmal mit dem praktischen Leben verflochtner ist als die griechische. „Unser Kurialstil, — sagt Köppen, — unsre juristischen und so viele andre Terminologieen geben davon Beweise in Menge. Und das Verstehen derselben belohnt häufig den Fleiß, der im Knabenalter auf die lateinische Sprache gewendet ist; da im Gegenteil die Kronen für die erlernten griechischen Elemente auf einem entlegenen Gebiet gewonnen und erobert sein wollen," und — möchte ich hinzusetzen — bloße Elemente, über welche die wenigsten hinauskommen, zu der vermeinten formalen Geistesbildung so gut als gar nichts beitragen.

Das Resultat kann also nach meiner Überzeugung nicht anders als dies sein. Der geschichtlich erwiesenen, und — nach dem unabänderlichen Gange der Kultur — in gar vielem Betracht allgemeineren Nutzbarkeit der lateinischen

Sprache (welche freilich an sich ihren höheren Wert keineswegs beweisen und sie über die griechische erheben kann) müssen wir nachgeben, daher mit ihr anfangen und erst, wenn wir bis zu einem gewissen Punkt gekommen sind, zu dieser übergehen. Ein andres ist's, wenn einem Privatlehrer ein ganz talentvoller Zögling von etwa 12 Jahren übergeben wird, um dessen Erziehung zu vollenden. Mit ihm die Reise von Hellas aus anzutreten und die Bildung der alten Welt gleichsam historisch Schritt für Schritt zu verfolgen, würde nicht nur unbedenklich, sondern wahrscheinlich belohnend sein.

II. Historische Bemerkungen.

Wenn zuvörderst Quintilian urteilt: a graeco sermone puerum incipere malo, so wird man dies hoffentlich nicht auch jetzt als einen Beweis, daß das Griechische den Anfang machen müsse, betrachten. Latinus — setzt er ja hinzu — in usu est, vel nobis nolentibus. Mit welcher fremden Sprache hätte denn sonst wohl der junge Römer anfangen sollen? Sie war ihm gerade das, was uns die lateinische.

Geschichtlich steht aber fest, daß, so weit man in das Unterrichtswesen christlicher Völker zurückblicken kann, die lateinische Sprache stets das Übergewicht darin behauptet, jedoch seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften auch der griechischen neben ihr der Rang geworden ist. Selbst die größten Humanisten haben keine Änderung vorgeschlagen, und sogar vielen Schulen, die sie gründeten, den Namen lateinischer Schulen gegeben. Allerdings hatte dies aber den nachteiligen Einfluß, daß das Griechische viel zu sehr in den Hintergrund gedrängt, wohl gar bloß auf Theologen oder die Lesung des neuen Testaments beschränkt wurde, oder daß man einige Edikte griechischer Kaiser den Juristen und die vielen terminos technicos griechischen Stammes den Medizinern als einzigen Grund angab, warum sie das Griechische lernen müßten. Seit dem Emporkommen der Humanioren war daher die Wiederherstellung seiner Rechte für die gesamte gelehrte Bildung ein großer Gewinn, indem allgemein anerkannt wurde, daß sich kein Studierender, wie sonst häufig bei Nichttheologen die Regel war, von dem Erlernen derselben ausschließen dürfe; daß selbst ohne sie die Kenntnis der römischen nur Stückwerk bleibe und die Altertumswissenschaft ihr Fundament entbehre. Dieser neu erwachte Eifer steigerte sich endlich zu dem Wunsch, das Griechische nicht nur dem Lateinischen gleich, sondern es noch höher zu stellen und auf jeden Fall davon auszugehen. Schon F. Gedicke (Schulschriften, 2. Bd. S. 167) sprach ihn im Jahre 1791 aus. Ihn erweiterte Dissen in der Anleitung die Odyssee mit Knaben zu lesen, Göttingen 1809. Bündig, aber mit ausdrücklicher Beziehung auf talentvolle Jünglinge, die für eine idealische noch erst zu errichtende Humanitätsschule ausgewählt werden sollten, empfahl das frühere Studium ein erfahrner und umsichtiger Schulmann, Fr. Koch zu Stettin, in der gekrönten Preisschrift: Schule der Humanität, (Leipzig 1811, S. 82.) Am lautesten und bis zu der schon gerügten Übertreibung sprach dafür in dem 1812 erschienenen Archiv deutscher Nationalbildung besonders Passow in dem Aufsatz: Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung

deutscher Jünglinge (1. Stück), welchen jedoch in eben diesem Archiv (4. Stück) ein bewährter Schulmann, G. Köpke zu Berlin, ungleich gründlicher beleuchtete und bestritt, als der Verfasser seine Behauptung in dem Nachtrage verteidigte. — Eben so wenig stimmt in jene Idee der um das Sprachstudium und Schulwesen so verdiente H. F. Bernhardi, verteidigte vielmehr die übliche Methode, gewiß nicht aus Geringschätzung des Griechischen, indem er vielmehr in der Beschränkung und Verzögerung des Unterrichts einen Beweis ihrer Achtung wahrnimmt. „Ich finde es schön, wenn das Höchste, was uns die alte Welt übrig gelassen, mit uns durch ein uneigennützigeres Band als die äußere Verfassung zusammenhängt und nicht wie die Kenntnis der lateinischen Sprache zugleich für einen äußern Zweck erstrebt wird.“ (S. Bernhardi's Ansichten der Organisation der Schulen S. 45.) Schwerlich kann der Gegenstand gründlicher und unparteiischer behandelt werden.

So viel man weiß, hat auch bis jetzt keine der größern und bedeutendsten Schulanstalten jene neuern Vorschläge realisiert, oder man hat Versuche der Art wenigstens bald wieder aufgeben müssen. Denn was einer einzelnen wohl zu leisten möglich ist, findet bei hunderten oft unüberwindliche Schwierigkeit. Jetzt dürften sich schon wegen der großen Schwierigkeit der griechischen Sprache kaum vereinzelte Stimmen für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Griechischen finden.

109. Methodik.

Elementarische Vorübungen.

Wenn es bei den neueren Sprachen offenbarer Gewinn für jeden Schüler ist, wenn er erst nach früher Gewöhnung an sie durch Hören und Sprechen zum Lesen und Übersetzen übergehen kann, so daß dadurch das Erlernen derselben dem Erlernen der Muttersprache näher kommt, so sind doch, wenn auch keine andre Bedenklichkeiten einträten, die Schwierigkeiten dieser — von einigen auch für die alten Sprachen empfohlenen — Sprechmethode, wie bereits oben (§ 107) erwähnt ist, nicht zu verkennen. Der griechischen würden selbst die geschicktesten Lehrer und Kenner derselben zu diesem Behuf kaum mächtig genug sein. Für das Lateinische würden sie sich leichter finden. Man fürchtet aber nicht mit Unrecht, daß dadurch eine Verwöhnung zum Unechten, das künftig wieder verlernt werden müßte, entstehen könnte. Für den Hausgebrauch möchte dies wenig schaden; dem Humanisten wird aber jedes Deutschlatein stets anstößig bleiben. Ganz etwas anderes ist es aber, zumal wenn der Unterricht schon im frühen Knabenalter angefangen wird, früher durch das Ohr als durch das Auge, früher durch Vorsprechen, Vorsagen, Memorierenlassen von Wörtern, Redensarten, kleinen prosaischen und poetischen Stücken den Anfänger an die fremden Töne und Formen allmählich zu gewöhnen, als sogleich mit Lesen, Übersetzen und Grammatik anzufangen. Sobald nur eine gewisse Summe einzelner und verbundener Wörter das Eigentum des

Knaben geworden ist, wird auch sein angeborner Sprachverstand schneller als man denkt vieles abstrahieren, kombinieren und durch die Analogie heraussinden, was ohne solche Vorübungen durch einen allzuregelrechten Unterricht ungleich langsamer erfolgen würde. Diese Vorübungen sollten daher nicht versäumt werden; Lehrer und Lernende werden dabei gewinnen.

Anmerkung. Der große Philologe J. M. Geßner schlägt diesen — wenigstens einen ganz ähnlichen — Gang in seinen deutschen Schriften vor (man sehe S. 262) und setzt dann hinzu:

„Ein Knabe, der durch solche Übungen einen guten Teil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach mit leichter Mühe unter einer guten Anführung die sonst so bittere Grammatik ohne Auswendiglernen viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich bei dem Anfang der Unterweisung damit gemartert und, wie leider vielfältig geschieht, dadurch um einen guten Teil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studieren gebracht worden wäre. Er wird die Worte der Sprache besser verstehen und gebrauchen, als wenn er dieselben einzeln und außer Zusammenhang noch so ängstlich und unter tausend Schlägen und Thränen auswendig hätte lernen müssen."

In einer andern Stelle sagt eben dieser Geßner:

„Scioppius, der fürchterliche Grammatikus, urteilt: Est et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam, qua praecepta traduntur intelligunt, quo quidem haud scio quid magis absurdum et abhorrens cogitari posset — und ich sollte fast behaupten, das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der paradigmatum, sofern es von kleinen Anfängern gefordert wird, sei noch ungereimter und ungeschickter.*) Daß von jeher rechtschaffene Leute so gedacht haben, sieht man in den Schriften L. Vivis, Erasmi, J. Camerarii, Mureti, Corderii. Die Grammatik ist eben deswegen, weil sie ein Teil der Philosophie ist, keine Lektion für Kinder und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. Sie ist auch von ihren Erfindern nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studierens damit gemacht werden soll." Auch Leibnitz urteilte: De grammaticis sic sentio: pleraque usu discenda, regulae deinde addendae ad perfectionem. Op. V, 368.

Ich wünsche daher, daß recht viele Lehrer, denen Kinder, die noch gar nichts von Latein und Griechisch wissen, zum Unterricht übergeben werden, die Probe machen und wenigstens $^1/_4$ oder $^1/_2$ Jahr fürs erste ohne Lesebuch und Grammatik, bloß nach der vorgeschlagenen Methode recht viel Latein auch wohl Griechisch in das Gedächtnis bringen mögen. Ich bin bereit, zu widerrufen, wenn es nicht gelingt und man auf dem eben gewohnten Wege eben so weit oder gar weiter kommt. Sehr Fähige, besonders geborene Sprachköpfe, machen bei jeder Methode Fortschritte. Aber auf diese kann die Methodik nie allein rechnen. Finge

[*) Sehr energisch spricht sich gegen das Paradigmenlernen Franz Musolf aus in seiner Methodischen Vorschule der lateinischen Sprache 1877, einem Werk, das ähnliche Tendenzen verfolgt, wie die lateinische Vorschule von Plötz. Den Paradigmen weist er „die bescheidene Rolle zu, daß sie dem Schüler bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten in zweifelhaften Fällen Rat erteilen. Die Formen selbst soll der Schüler nicht nach einem Paradigma sich einprägen, sondern aus wenigen Elementen bilden lernen."]

man, wie eigentlich besser wäre, die alten Sprachen nicht vor dem 10. bis 11. Jahr an, so würde übrigens die Zeit zu jenen Vorübungen kürzer sein dürfen, zumal wenn schon eine neuere Sprache erlernt und die Idee von grammatischen Formen, Benennungen und Übungen nicht mehr ganz fremd wäre.

110. Erste Übungen im Lesen und Übersetzen, verbunden mit den Elementen der Sprachlehre.

Von dieser Vorübung gehe man zum Lesen, — wobei auf Richtigkeit in Aussprache und Tonmaß, Sicherheit und Fertigkeit, gerade wie im Deutschen (45) gleich anfangs streng zu halten ist [1]) — vom Lesen zum Übersetzen aus der fremden und in die fremde Sprache (exponieren und komponieren [2]) über, wozu am besten gerade das Buch als Material gewählt wird, aus welchem man den Wörtervorrat, ohne daß es der Schüler weiß, gesammelt hat. Das leichtere Fortkommen wird ihn dann als Gewinn seiner bisherigen Aufmerksamkeit angenehm überraschen. Dieser Wortvorrat ist durch planmäßige Übungen unablässig zu vermehren. [3]) Die Grammatik tritt nun hinzu. Er wird mit den flexibeln und inflexibeln Redeteilen Schritt vor Schritt bekannt; er lernt genau die jetzt unentbehrlichen — wenigstens regulären — Paradigmen mit stetem Zusatz des Deutschen; er merkt die notwendigsten Regeln über das Genus, die Verbindung des Haupt- und Beiworts und des Regimen und lernt sie sprechend und schreibend anwenden. Hierbei kann analytische und synthetische Methode gar wohl mit einander verbunden werden. Jedoch muß letztere vorherrschen, wenn bald Sicherheit entstehen soll. [4]) Die Ausnahmen bleiben fürs erste zurück. Alles Abstrakte wird möglichst vermieden, weil dem Anfänger nichts schwerer wird, als die Bildung allgemeiner Begriffe, in welchen unsere grammatischen Regeln ausgedrückt sind und ihrer Bestimmung nach sein müssen. Überhaupt muß der Lehrer den objektiv-systematischen Gang der Grammatik verlassen. Nicht die Ordnung, welche diese, indem sie ein Sprachsystem aufstellen will, befolgt, daher erst alles Etymologische, dann alles Syntaktische und von jedem wieder alles Verwandte zusammenstellt, ist in der Methode mit Anfängern zu wählen; weit mehr die, in welcher sie die Grammatikalien am leichtesten, schnellsten und für den Bildungszweck am fruchtbarsten lernen können. Die Übersicht des ganzen Sprachsystems gehört für die obersten Klassen. [5]) Bei dem Übersetzen aus der fremden Sprache kommt es anfangs lediglich auf Genauigkeit und Treue an. Es beruht teils auf der Kenntnis der Wortbedeutungen überhaupt und in der vorliegenden Stelle insonderheit, teils in der Kenntnis der Form der flexibeln Redeteile und was diese bedeuten (Analyse), teils auf der Einsicht in die Beziehungen der Wörter auf einander (Konstruktion), lauter Übungen, welche man nicht lange genug fortsetzen kann. Erst

nach ganz rein aufgefaßtem Sinn und wörtlichem Wiedergeben in deutscher Sprache kann diese in ihre Rechte eintreten und die Übersetzung sich ihrem Genius anbequemen. [6])

Anmerkung. 1. Das Lateinisch- und Griechischlesen wird häufig zu leicht genommen und gewöhnlich bloß mit dem Übersetzen verbunden, weil man eine gewisse Lesefertigkeit aus der Muttersprache oder einer neuern voraussetzt. Es werden aber frühe fehlerhafte Angewöhnungen hinterdrein schwer abgelegt. Man lasse daher zuweilen auch längere Stücke bloß lesen, auch wohl viele Schüler zu gleicher Zeit; halte bei noch unverstandenen Abschnitten streng auf Richtigkeit und Deutlichkeit der Aussprache, bei erklärten und verstandenen zugleich auf Beachtung des logischen Sinnes. Im Griechischen kommt Accent und Tonmaß inbetracht. Hierüber das Weitere unten.

2. Bereicherung des Gedächtnisses mit einem großen Wortvorrat ist in der ersten Periode Hauptsache und erleichtert in der Folge, besonders wenn auch ganze Sätze im Gedächtnis sind, das Grammatische. Das ungerecht verrufene, recht eigentliche, nicht bloß gelegentliche Vokabeln- und Phrasenlernen ist dabei unerläßlich. Nur werde dabei ein verständiger Plan befolgt.

[Einen derartigen Plan verfolgen die Vokabularien zu den Lateinischen Lesebüchern von Perthes und Vogel: 1. Grammatisches Vokabularium im Anschluß an Perthes Lateinisches Lesebuch für Sexta von H. Perthes, Berl. 1874. 2. Grammatisch-Etymologisches Vokabularium im Anschluß an Perthes Lateinisches Lesebuch für Quinta von H. Perthes, 1876. 3. Etymologisch-Phraseologisches Vokabularium im Anschluß an Nepos Plenior von H. Perthes, 1873. 4. Lateinisch-Deutsche Vergleichende Wortkunde im Anschluß an Caesar's bellum Gallicum von H. Perthes, 1873. Lateinisches Vokabularium im Anschluß an Meiring's Lateinische Grammatik von Wegehaupt, 1881.]

Man suche a) vor allem einen Vorrat von Stamm- oder Wurzelwörtern dem Gedächtnis einzuprägen, woraus sich derivata und composita so leicht selbst bilden und verstehen lassen, indem bald wahrgenommen wird, wie durch die veränderte Form und Komposition Bedeutungen zuwachsen oder sich modifizieren. (Hierzu sind Schriften wie Cellarii liber memorialis, das kleinste Scheller'sche Wörterbuch, das griechische von Dillenius brauchbare Hilfsmittel) [auch Wiggert, Vocabula latinae linguae primitiva. Handbüchlein der lateinischen Stammwörter. 18. Aufl. 1878.] Nächstdem wähle man

b) vorzüglich Wörter und Redensarten, die sehr oft vorkommen, und wähle sie, wie bei den neueren Sprachen (§ 105 a. b.), vorzüglich aus dem zuerst zu lesenden Elementarbuch. Es werde

c) die Begriffsverwandtschaft nicht minder berücksichtigt, indem dadurch die Ideeenvergesellschaftung dem Gedächtnis zu Hilfe kommt. Z. B. die menschlichen Glieder — die Teile eines Hauses — Tiere — Bäume, Blumen — Waffen — gute und schlechte Eigenschaften — menschliche Thätigkeiten und Geschäfte — Bewegungen u. s. w. Dies Zusammenstellen des Ähnlichen kann auch noch in spätern Perioden, bei Lesung der Autoren, eine nützliche schriftliche Aufgabe werden, z. B. im Homer die Namen und Epitheta der Götter und Helden — die Waffengeräte — Beinamen des Meeres, der Erde, der Völkerschaften. Nach sach-

lichen Kategorieen geordnet ist das lateinische Vokabularium von Bonnell. Auch Ostermann: Lateinisches Vokabularium sachlich und grammatikalisch geordnet in Verbindung mit einem Übungsbuch &c., Leipzig.

d) Das Memorieren von Redensarten, kurzen Versen und prosaischen Stücken ist sehr bald mit dem bloßen Wörterlernen zu verbinden. Es erfüllt denselben Zweck, führt aber weiter, indem es mit vielem, was in der Sprache üblich ist, zugleich bekannt macht. (Man vergleiche M. Ehlers, Vom Vokabellernen, Altona 1770.) [Demselben Zwecke dient Meißner, Lateinische Phraseologie für die oberen Gymnasialklassen, 1880.]

3. Die analytische Methode bei dem grammatischen Unterricht fängt nicht mit Regeln an, sondern läßt sie selbst erfinden; sie teils aus den notwendigen Gesetzen des Denkens, teils aus dem Zusammenhang und Zweck der Rede, teils aus dem stets wiederkehrenden Sprachgebrauch abstrahieren; geht von den leichtesten Sätzen aus und macht dabei auf das stete Wiederkehren in den Formen und Verbindungen aufmerksam. Das Resultat der Beobachtung giebt dann die Regel.

Die synthetische Methode hingegen, welche in unsern gewöhnlichen Sprachlehren, sowie in dem Unterricht herrscht, stellt die Regel voran, erläutert sie durch Beispiele und führt durch Anwendung zur Fertigkeit. Da die erstere eine große Gewandtheit des Lehrers erfordert, auch, wenn sie durchgeführt werden soll, sehr viel Zeit kostet und doch am Ende nie so sicher werden läßt als die positive Regel, so ist es auch am ratsamsten, diese vorherrschen zu lassen, wiewohl in steter Verbindung mit der analytischen. Diese hat an der lateinischen Grammatik am vollständigsten und gründlichsten entwickelt, auch durch auserlesene Beispiele erläutert: Meierotto in seiner lat. Grammatik, Berlin 1785.

4. Die Paradigmen anfangs bloß nach den Endungen zu lehren, wie achtungswürdige Methodiker empfohlen, scheint mir die Sache zu erschweren. Auge und Gedächtnis verwirrt sich in der Menge dieser Endsilben. [Die Erfahrung zeigt im Gegenteil, daß das Lernen der Endungen weniger Anstrengung kostet, als das Paradigmenlernen. Mit der besondern Hervorhebung der Endungen hängt die Einführung des Stammprinzips in die Formenlehre zusammen. Daß diese Methode, die von vielen erfahrenen Schulmännern für schwierig gehalten wird, auch leicht gemacht werden kann, „ja sogar faßlicher und behaltlicher und jedenfalls weit verständnis-erweckender als die gewöhnliche Methode“, sagt mit Recht Bertling (Lateinisches Elementarbuch für die unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen 1878). Wenn nur in jedem Schema der Stamm, entweder durch Zwischenlinien oder andere Schrift von den veränderlichen Endsilben gehörig getrennt wird, wird man denselben Zweck erreichen. Hilfsmittel sind: E. G. Glandorf's Formenlehre der griech. Konjugation und Deklination, Anspach 1787. L. Hörstel, Formenl. der griech. Sprache bei dem ersten Kursus, Bremen. E. F. Örtel's Griech. Formenl. für Anf. F. Thiersch, Tabellen, oder Methode d. griech. Paradigma einfacher und gründlich zu lehren, Göttingen 1813. K. Th. Gieseke, Das griech. Verbum tabellarisch dargestellt, mit Hinzufügung der notwendigsten Regeln, 8 Tabellen, Braunschweig 1820. Die Tabellen in den Schulgrammatiken von Buttmann, Krüger, Kühner, Berger,

Curtius, Müller-Lattmann, Koch, Suhle, Karl Franke (griechische Formenlehre) und anderen. Für das Lateinische: Hörstel's Formenlehre 1. Kurs., Berlin 1805. Lektions- und Übungstafeln für die ersten Anfänger in der latein. Sprache, Berlin 1809. J. G. Plüschke, Das lateinische Verbum nach einer neuen Ordnung der Temporum, Leipzig 1814. [Die Grammatiken von Zumpt, Berger, Kühner, Putsche, Ellendt-Seyffert, Schultz, Lattmann-Müller, Dorschel (Elemente der lateinischen Formenlehre), Perthes, Paradigma der ersten lateinischen Konjugation mit Erläuterungen, Karlsruhe 1875.]

5. Am natürlichsten wird übrigens zuerst alles das Grammatikalische, was der Muttersprache homogen ist, bemerklich, dann das Heterogene (Gerundia, casus absoluti) so deutlich als möglich gemacht. Die Idiotismen werden, wo es faßlich geschehen kann, auf ihre Gründe zurückgeführt, da sich in ihnen die Eigentümlichkeit der Sprache darstellt.

6. Was bei den ersten Versuchen im Übersetzen zu beobachten sei, ist bereits oben (§ 104) angedeutet. Die dreifache Übung: Worterklären, Analysieren, Konstruieren, sollte wenigstens im Anfang stets dem Übersetzen vorangehen. Denn sie ist der Schlüssel zum Sinn, der ohne sie meist nur vorgesagt oder vom Schüler erraten wird. Zum Komponieren giebt das exponierte Stück zugleich den Stoff. Die Wörter sind im Gedächtnis und die Phrasen ergeben sich, sobald nur die Flexion der Haupt- und Zeitwörter und einiges vom Regimen bekannt ist. Lehrt doch den rechten Kasus oft der Sinn.

Der Lehrer selbst spreche bald deutsch, bald lateinisch. So ungeschickt wird doch auch der, dem die Fertigkeit im guten Lateinreden abginge, nicht sein, um nicht die übersetzten Stücke durchfragen zu können. Gewisse Redensarten kommen dabei immer wieder vor und werden dadurch gleichsam der Typus, wonach der Schüler leicht andere bilden wird. Es ist eine pedantische Ängstlichkeit, daß hierbei einiges Unechte unterlaufen könnte. Aber freilich halten doch manche dafür, daß selbst die größten Humanisten nicht ganz echt und ciceronianisch zu schreiben vermöchten! Nun — was diese nicht vermögen, wird dann auch vom bescheidenen Kinderlehrer nicht zu verlangen sein.

Das brauchbarste Hilfsbuch unter allen mir bekannten ist für den Lehrer: J. F. Reuß, Methodologie des latein. Elementarunterrichts in Verbindung mit dessen latein.-deutschen Elementarübungen, Stuttgart 1812, womit nächst andern A. F. Pauli § 111 a. E. zu nennende Schrift zu verbinden ist. — [Zur Methodologie des lateinischen Sprachunterrichts vergleiche die Gymnasialpädagogiken von Nägelsbach, Roth, Schrader. Auch Perthes Aufsatz in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1873, S. 81 ff. „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Erster Artikel.“ Ferner von Sallwürk's und Günther's Aufsätze im Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik.]

111. Lesen und Erklären klassischer Autoren überhaupt.

Auch dann, wenn die Schüler über die Methode des Elementarunterrichts hinweg sind und schon einige Fertigkeit im Hinundherüber-

setzen erworben ist, so daß von den ersten Lesebüchern zu den Autoren übergegangen werden kann, werde nicht nur unter diesen eine sorgfältige Auswahl (s. unt. § 114), sondern auch in der Art des Lesens und Erklärens eine immer planmäßigere Stufenfolge beobachtet. Zunächst beschränke man sich auf die einfache Auslegung des Wortsinnes und veranlasse die Schüler durch Präparation zu versuchen, ihn selbst zu entdecken und dadurch auf das Maß ihrer Kenntnisse und ihres Bedürfnisses schließen zu lernen.[1]) (S. § 17 Anm. 1. a.) Die Übersetzung sei zuerst möglichst treu; sodann — und immer mehr noch als bei dem Elementarunterricht — (§ 110 Anm.) den Forderungen des guten deutschen Stils angemessen, doch eben so wenig paraphrasierend frei, als in ein gezwungenes unverständliches Lateinisch- und Griechischdeutsch gefaßt.[2]) (S. § 50 Anm. 2.) Aus der Erklärung bleibe auf dieser zweiten Stufe alles zu Fremdartige und Zerstreuende weg; namentlich lange Einleitungen in den Autor, kritische Erörterungen, Anzeigen der Ausgaben und Kommentare, alle zu ausführliche geographische, historische, antiquarische Erläuterungen, überhaupt alle Realien, die nicht unumgänglich nötig zum Verstehen einer Stelle sind. Es ist auch kaum ratsam, schon jetzt Ausgaben, die mit gelehrten Anmerkungen überfüllt sind, dem Schüler zu empfehlen. Er benutzt höchstens die schlechtern oder solche, die ihm alle eigene Mühe ersparen (ad modum Minelli), und vermag auch schwerlich die besten recht zu gebrauchen. Ein reiner Text ist daher hinreichend, so lange der Lehrer als Erklärer zur Seite steht. Auf einer höheren Stufe erweitere sich sodann auch die Erklärung in sogenannten statarischen Lektionen. Schon öfter darf hier, um das richtige Gefühl zu schärfen und mit Vorteil lesen zu lehren, von Wortkritik die Rede sein. Auch kann den auf der zweiten Stufe noch zu frühen Realien jetzt schon mehr Zeit und Raum verstattet werden, jedoch immer mit Sparsamkeit, damit das Linguistische und besonders Grammatische nicht zu sehr zurücktreten müsse. Letzteres darf nie beiseite gelegt werden, wiewohl es sich nun am besten mit den Stilübungen verbinden, auch wohl eine eigene Lektion der feineren Syntaxis und vergleichenden Idiotik der Sprachen widmen läßt. Überhaupt eignet sich nur für gereifte Schüler die vollständigere Interpretation, welche nicht bloß Sprachgebrauch, Sinn, Zusammenhang, Folge der Ideeen, Form der Darstellung, rhetorische und poetische Entwickelung eines abgeschlossenen Ganzen (einer Rede, einer philosophischen Abhandlung, Ode u. s. w.), sondern auch historisch, alles, was von realen Kenntnissen zum Verstehen des Autors gehört, umfassen muß, damit das Gelesene ein eigentliches Bildungsmittel des Geistes, so wie auch der eigenen wissenschaftlichen Kunst werden könne.[3]) Zu diesem Zweck muß nur mit einer statarischen die kursorische Lesung, besonders im Privatfleiß, verbunden werden.[4]) S. unten § 114 Anm.)

Anmerkung. 1. Die Präparation — welche in den Elementarklassen gewöhnlich ein verstandloses Ausziehen von Vokabeln ist, gehört recht eigentlich auf die zweite und die folgenden Stufen; teils weil hier schon die nötigen Vorkenntnisse und gewisse selbst mechanische Fertigkeiten vorausgesetzt werden dürfen, teils weil sie das beste Mittel bleibt, dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, wie viel oder wie wenig er weiß. In vollen Schulklassen ist es um so notwendiger, da die Schüler selten an die Reihe kommen können und sich so leicht einer auf den andern verläßt. Dies wird aber nur dann vermieden, wenn man eben so oft, ja noch öfter außer, als in der Reihe frägt.

2. Die Übersetzung in gutes Deutsch kann besonders die Aufgabe schriftlicher Arbeiten werden und ist zu gleicher Zeit ein treffliches Bildungsmittel des deutschen Stils. Der Unterschied und Genius der alten und der neuen Sprache wird bei sorgfältigen Versionen dem Schüler selbst einleuchtender, und der Lehrer bekommt bei der Korrektur mehr Gelegenheit, darauf aufmerksam zu machen. Über das fremdartige gräzisierende und latinisierende Deutsch, das sich, wie alles, was Mode ist, nicht lang erhalten wird, s. § 50 Anm. 2.

3. Mehr noch bei den alten als bei den neuen Sprachen sind offenbar die vielen Realien bei der Erklärung der Schriftsteller von seiten mancher Lehrer die Folge ihrer höchst dürftigen Sprachkenntnis. Denn es ist weit leichter, dergleichen aus Kommentarien und Kollegienheften zusammenzutragen und mit Hilfe einiger größeren Wörterbücher eine Menge Parallelstellen, die den Schein großer Belesenheit vor sich her tragen, anzuführen, als in das Innerste der Sprache einzudringen. Selbst der eigenen Neigung wird der Lehrer, der das Beste der Schüler allein im Auge hat, oft Grenzen setzen, und wäre z. B. Kritik sein Lieblingsfach, sich dennoch nicht vor der Zeit langen kritischen Erörterungen hingeben, sondern höchstens nur gelegentlich gute Köpfe durch Kritik zu wecken suchen. — Es wäre für die Schüler oft nützlicher, lieber gleich kursorisch zu lesen, als durch so weitläufiges Kommentieren sie bei jeder Zeile aufzuhalten. Nur auf der höchsten Stufe mag ihnen auch zuweilen an einem kürzern Lehrstück (Ode, Chor ꝛc.) eine Idee von einer vollständigen und erschöpfenden Interpretation gegeben werden. Auch ist es sehr empfehlenswert, den geübteren Schüler selbst zum Interpretieren gewählter Abschnitte aufzufordern und diese ihn nach sorgfältiger Vorbereitung förmlich vortragen zu lassen.

4. Der Wechsel zwischen statarischen und kursorischen Lektionen ist nicht so verwerflich, als einige meinen, die bei den letztern nur an ein ganz oberflächliches, ungründliches Lesen denken. Dies muß allerdings in keiner Lektion stattfinden. Aber man kann bei Lesung eines Buches einen doppelten Zweck haben: 1. ganz genaues Eindringen in den Geist des Schriftstellers, Sprach- und Sacherläuterungen, angeknüpft an das Gelesene; Belehrungen über die Eigentümlichkeiten der Diktion; bei Anfängern genaue Analyse jedes Worts; oder 2. allgemeines Verstehen und Auffassen des Sinns und Inhalts, wobei dies und jenes fürs erste noch dunkel bleiben und für eine tiefere Untersuchung aufgespart werden kann, wie man ja selbst deutsche Bücher liest, ohne bei jedem aufstoßenden

Zweifel zu verweilen. Durch Viellesen mehrt sich ganz unfehlbar auch die Fertigkeit im Verstehen. Daher stimmten auch die größten Humanisten nicht für das zu langsame Lesen, wo der Schüler bei jedem Wort aufgehalten und oft über wenige Zeilen viele Stunden lang ermüdet wird. J. M. Geßner hat in der Präfation zu seiner (Leipzig 1755 erschienenen) Ausgabe des Livius diese letztere Art der kursorischen Lesung der Schriftsteller so klar dargestellt, daß seine eignen Worte hier eine Stelle finden mögen. Quam nos cursoriam lectionem dicimus, ea talis est. Sumitur in manus liber boni auctoris, non ante ille dimittendus, quam perlectus integer sit. Legitur autem ita, ut diligenter quidem attendatur ad vocum tum simplicium significatus, tum conjunctarum, ut non negligatur, si quid eleganter, si quid proprie, si quid concinne, si quid splendide dictum videatur; ut ipsae figurae quoque orationis demittantur ad animum, et familiares tractatione et cogitatione reddantur. Sed obiter tamen aguntur reliqua omnia, et si quid sit in verbis obscurum, certe insolitum, si quid ex antiquitate altius repetendum, non insistitur, neque cohibetur et quasi sufflaminatur legendi impetus, verum nota tantum quadam insignitur locus difficilis, revocandus suo tempore, et si tanti sit, diligentius considerandus. Saepe ne opus quidem illud est, cum ea quae sequuntur sua sponte lucem inferant his, quae tenebris mersa paullo ante videbantur. Nimirum ad hoc unum maximum intenditur in hac lectione animus, totus in hac cogitatione defigitur, ut intelligamus, teneamusque deinde, quid sibi efficiendum docendumque proposuerit auctor libri, quibus ad hanc rem argumentis usus sit, et quam feliciter; quomodo ea, quae objici sententiae suae vidit, rejecerit; quibus eam rebus aliunde adsumtis h. e. exemplis, similitudinibus, testimoniis, exornaverit, et illustraverit cet. — Was Muretus in seiner Rede de via ac ratione tradendarum disciplinarum verlangt, möchte freilich weder zu leisten noch zu empfehlen sein, da, wenn auch die Sprachfertigkeit zu erreichen wäre, doch zum Verstehen solcher Autoren die Verstandesreife eben so notwendig ist. Puer — sagt er — sextum aetatis ingressus annum, Graecarum Latinarumque literarum formas, nomina, potestatem per ludum jocumque condiscat — septimo Grammaticorum utriusque linguae praeceptis imbuatur — octavo incipiat aliquid legere, Aesopi fabulas, Phocylidis carmina. — Nono et decimo anno puer matutinis quidem horis Xenoph Cyrop. pomeridianis Caesaris commentarios legat. Undecimus comoediis detur, Terentio, Plauto, Aristophani, omissis quae inquinare queriles animos possent. Duodecimo Theocriti, Moschi, Bionis Idyllia cum Virgilii Bucolicis, Hesiodus cum Georgicis, cum Aeneide utrumque Homeri poema copuletur. Neque hos libros totos a praeceptoribus exponi arbitror debere; plurima privato studio persequatur. Huic rei biennium suffecturum puto. Ceterum loquendo quotidie, scribendo alternis diebus exerceatur. Dann nennt er den ganzen Cicero, Demosthenes, Plato, Horatius, oder die Tragicos, Historicos etc. So über-

trieben dies ist, so vergleiche man doch nun damit, wie unbedeutend das ist, was die meisten von den alten Autoren kennen lernen, auf deren Sprache sie doch oft die Hälfte ihrer Jugendzeit gewendet haben. Aber eben weil dessen, was auf vielen Schulen in einem Zeitraum von sieben bis acht Jahren wegen der verkehrten Weitläufigkeit vollendet wird, so gar wenig ist, darf man sich nicht wundern, daß die wenigsten Schüler ein Interesse für die Litteratur einer Nation bekommen, von der man ihnen lauter einzelne Fragmente zubröckelte. Es ist ein vielfach wiederholtes Bekenntnis derer, die es in einzelnen Sprachen am weitesten gebracht haben, daß ihnen erst von da an, als sie unermüdet und unabhängig von dem langsamen Gang des Lehrers für sich zu lesen anfingen, der Sinn für die Schriftsteller aufging. Überhaupt — wie viel Zeit geht in den kostbarsten Jahren durch Nebendinge verloren!

Gute Beiträge zu der Methodologie der Behandlung der Klassiker enthalten: J. G. Sulzer's Gedanken über die beste Art die klass. Schriftsteller mit der Jugend zu lesen, Nürnberg 1784 Viel bedeutender J. J. G. Scheller's Anl. die alten latein. Schriftsteller zu erklären, Halle 1783. A. F. Pauli, Versuch einer vollst. Methodologie für die gesamte Unterweisung in der lat. Sprache und Litteratur, 3 Teile, Tübingen 1785—1799. J. G. v. Herder's Ansichten des klassischen Altertums aus s. Schriften, gesammelt von J. T. L. Danz, Leipzig 1805; desgleichen die Journale u. Magazine für Schulmänner von Ruperti und Schlichthorst, Göttingen 1790—1795, ganz besonders C. B. Hauff's Zeitschrift: Philologie, Stuttgart 1803 ff. F. A. Wolff's und Ph. Buttmann's Museum der Altertumswissenschaft, Berlin 1809 und 1810, und Günther und Wachsmuth's Athenäum, 3 Bände, Halle 1817 und 1818. [Bätter für Gymnasialwesen, herausgegeben von Kern, Hofmann, Hirschfelder, Jahrbücher für klassische Philologie, herausgegeben von Fleckeisen und Masius, Leipzig. Rheinisches Museum für Philologie, herausgegeben von Otto Ribbeck und Franz Buecheler. Philologus, herausgegeben von E. v. Leutsch. Pädagogisches Archiv von Langbein, Stettin.]

112. Spezielle Bemerkungen über Prosodie, Metrik und Lesung der Dichter.

Was bei dem gewöhnlichen Lesen von der Länge und Kürze (Quantität) der Silben mehr durch den Gebrauch erlernt und geübt wird und eben so notwendig bei prosaischen als poetischen Schriftstellern ist, das lehrt die Prosodie aus Gründen. Sie macht daher auch einen wesentlichen Teil der Grammatik aus und geht mit der Orthoepie Hand in Hand. Ihre Regeln werden teils lexikalisch durch den Gebrauch der Alten, teils etymologisch bestimmt, und in wenigen Fällen nur entscheidet eine aus der Metrik zu nehmende Rücksicht. Sie gehört demnach ebenfalls wesentlich zu den Kenntnissen, welche schon auf den untern Stufen beigebracht, dann immer fortgesetzt und recht methodisch getrieben werden müssen.[1]) Für die Lesung der Dichter bereitet sie die

Lehre von dem Silbenmaße vor. Wenn bei der Erklärung derselben allerdings (wie in dem folgenden Kapitel § 122 näher entwickelt werden soll), zunächst der Sinn und Geist und das Eigentümliche, wodurch sich die Dichtersprache von der prosaischen unterscheidet, zu berücksichtigen und das ästhetische Gefühl zu bilden ist, dieses aber durch bloßes Skandieren und selbst die tiefste Einsicht in das Technische des Versbaues nicht gegeben werden kann, so ist doch für den, welcher wissenschaftlich gebildet werden soll, die Metrik, als die Wissenschaft von den Regeln des Versbaues und den Gesetzen, nach welchen der Rhythmus in gebundener Rede wechselt, keineswegs entbehrlich. Durch sie lernt man die Dichter von einer neuen Seite beurteilen und wird nicht weniger erstaunen, wie die frühesten Sänger sich unbewußt und unwillkürlich den eben so feinen als unwandelbaren Gesetzen Genüge geleistet haben, als sich gedrungen fühlen, die späteren wegen ihres Scharfsinns und ihrer unendlichen Sorgfalt zu bewundern. Als Wissenschaft, in wiefern sie auf festen Prinzipien beruht, hat sie allgemein bildende Kraft; sie erhöht den Genuß bei Lesung der Dichter; sie ist für den Philologen bei der Kritik der aus dem Altertum auf uns gekommenen Gedichte unentbehrlich. Ihre Grundsätze sind teils rein philosophisch, teils empirisch aus den vorhandenen Gedichten abstrahiert. Jene entstehen aus den feinsten Kombinationen über das Verhältnis des Zeitmaßes zum beabsichtigten Wohllaut, diese erfordern eine nicht unbedeutende Masse von Gelehrsamkeit. Es geht diese Wissenschaft jedoch weit über die Sphäre des Schulunterrichts hinaus, sowohl in Hinsicht des Materialen, als des durch sie zu erreichenden Resultats, indem die Jugend eben so wenig reif ist, jenen Wohllaut gehörig zu würdigen, als Kritik zu üben. Nur Weniges, was bei Lesung der Dichter häufig vorkommt, durchaus notwendig, leicht faßlich und allgemein giltig ist, dürfte, um für Wohllaut empfänglich zu machen und für spätere Forschungen Interesse zu erregen, mitgeteilt werden.

Anmerkung. 1. Methodik der Prosodie und Metrik.

A. Schon beim Lesenlernen gewöhne man streng an eine rechte Betonung in Hinsicht der Quantität und verbessere jeden Fehler, hüte sich jedoch vor Regeln, welche noch nicht verstanden werden können. [In den neueren lateinischen Elementarbüchern wird deshalb fast durchgängig die Quantität durch besondere Zeichen hervorgehoben. So in den Vokabularien von Perthes, in den Büchern von Bertling, hie und da in den Übungsbüchern von Ostermann, Spieß, Arndt, Hennings.]

Im Griechischen ist man in der neuesten Zeit fast überall dahin gekommen, einzig die Quantität, gar nicht den Accent, beim Lesenlernen zu berücksichtigen. Allerdings war jene ehemals zu sehr vernachlässigt und ihre Berücksichtigung in Hinsicht der Metrik (weniger in Hinsicht des Wohllautes) ungleich wichtiger. — Doch ob man jetzt nicht zu weit geht? Im Lateinischen wenigstens fällt es niemanden ein, so konsequent einseitig zu verfahren; wer lieset in Prosa

lĕgo dĕōs (deobs)? Abgerechnet den wirklichen Nutzen der Accente im Griechischen und den Genuß, welchen ihr einfach scharfsinniges System, richtig stufenweis entwickelt, dem Schüler gewährt, (s. F. W. Reiz, De prosodiae gr. accentus inclinatione. Ed. repet., F. A. Wolff, Lips. 1791. Wagner's Lehre von den griech. Accenten, Helmstädt 1807. Göttling, die Lehre vom Accent der griech. Sprache für Schulen, Rudolstadt) möge man wohl bedenken, ob der Wohllaut der Prosa durch diese Methode befördert wird, oder ob nicht vielmehr durch jenes ewige Skandieren ohne Berücksichtigung des Accents dieselbe wie verunglückte und zerhackte Poesie sich ausnimmt. Das einzig Richtige demnach bleibt, beides mit einander zu verbinden, den Accent beim Lesen zu beachten, ohne das Tonmaß zu verkennen. Wir thun dasselbe im Lateinischen und in der Muttersprache. Schwierigkeiten aber dürfen nicht abschrecken, wenn die Ansicht selbst die wahrste ist. Das Lesen nach Accent und Quantität zugleich ist jetzt in Deutschland allgemein als das richtige anerkannt.

B. Im etymologischen Teile und bei der Wortbildung mache man aufmerksam auf den Wert der ursprünglichen Töne, zeige, wie derselbe sich gleich bleibt, wenn das Wort noch so verändert erscheint, und gebe die Bedingungen an, unter welchen nur er sich ändert. Will man nun zur Dichterlektüre übergehen, so ist es besonders im Lateinischen zuvor notwendig, über die Quantität einige allgemeine Regeln aufzustellen. Die Ausnahmen lasse man anfangs aus; später prägt man sie am besten durch Memorialverse ein, deren es eine hinreichende Menge giebt.

C. Regeln aber stelle man nie auf, ohne sie durch viele Beispiele zu erhärten. Deshalb mache man mit den gewöhnlichsten Versfüßen bekannt, baue aus ihnen die üblichsten Versarten auf und schreibe ihr Schema an. Nach diesen lasse man, wenn zuvor der Begriff des Hiatus erklärt und das Verfahren beim Elidieren beschrieben ist, leichte und allmählich schwerere Verse vielfach und sehr streng skandieren.

D. Ist diese Übung eine Zeitlang fortgesetzt, sind die Schüler der Gründe des Skandierens sich deutlich bewußt, und ist so das Gefühl für Takt mechanisch in ihnen entstanden, so gebe man schöne, besonders sonore Dichterstellen zum Auswendiglernen, wodurch nicht allein der Sinn für Takt befördert, sondern auch die Kenntnis der Quantität ex auctoritate bereichert wird.

E. Hierauf erklärt man die gewöhnlichsten Ausdrücke, als Caesur, Arsis, Thesis u. a., und lasse dann dem Schüler Verse, deren rythmische Ordnung man absichtlich gestört hat, wieder zusammensetzen und zwar in mannigfachen Metris; anfangs Hexameter, dann Pentameter, auch wohl tragische Senaren, sapphische und alcäische Strophen u. s. w. [Vorzügliches Hilfsmittel hierzu: M. Seyffert: Palaestra Musarum, Materialien zur Einübung der gewöhnlicheren Metra und Erlernung der poetischen Sprache der Römer, Halle 1872.]

F. Werden diese Übungen weiter fortgesetzt, — indem man Beiwörter ausläßt, welche durch eignes Urteil ergänzt werden können, indem man statt der in den Vers passenden Worte Synonymen setzt, verschiedene Konstruktionen einschlägt, nach und nach das wörtlich in die Muttersprache Übersetzte in Verse zurückübersetzen läßt, endlich eigene poetische Versuche veranlaßt, — so haben sie eine

ungemein bildende Kraft, nicht allein um das Gefühl für Wohllaut zu wecken, für die Fertigkeit des Stils, Bereicherung der Wörterkenntnis und Redensarten, sondern vorzüglich zur Schärfung des Urteils und Bildung des Geschmacks. Auch durch sie lernt der Zögling Dichtersprache von Prosa unterscheiden; durch sie wird die Dichterlektüre ihm in hohem Grade bedeutend; jemehr er ihnen nachzuahmen strebt, desto aufmerksamer liest er. Man darf hoffen, durch dergleichen Übungen ihn am schnellsten und angenehmsten in den Geist der alten Sprachen einzuführen.

2. Für die Schule reicht vollkommen aus, was in den meisten Grammatiken als Anhang über Prosodie enthalten ist; namentlich für das Lateinische ist Wenk's Grammatik, besonders nach Grotefend's Ausg., 1823 u. 1824, 2 Teile, sehr brauchbar, welche auch einen großen Vorrat von Memorialversen enthält. Für das Griechische: Matthiä. Buttmann hat das Prosodische den verschiedenen Teilen der Grammatik eingeflochten, hingegen in der Schulgrammatik den Vorkenntnissen der Metrik einen eignen Abschnitt gewidmet. In Thiersch Grammatik findet man über den Homerischen Vers ein eignes Kapitel. [Das Nötige über Prosodie, auch zum Teil über Metrik, findet man in den neueren Grammatiken. Brauchbar für die Schule ist Bock: Lateinische Metrik und Prosodik für die Schule dargestellt 1875.] Im Griechischen sind Hilfsmittel für das Praktische teils nicht so notwendig, da die Quantität weit mehr nach allgemeinen Regeln bestimmt ist, teils kaum ratsam, da dergleichen Übungen doch nur mit reiferen Schülern vorgenommen werden und diese den rechten Nutzen erst davon haben, wenn sie für ihren Gebrauch die Beweisstellen aus den Alten selbst hervorsuchen.

Spezielle Abhandlungen großer Philologen, wie z. B. Bentl., De metris Terent. und wissenschaftliche Werke eines Hermann, Elementa doctrinae metricae. Lips. 1816, und dessen Epitome doctrinae metriae. Lips. 1818. Apel, Voß, Seidler, Böckh, Ahlwardt und Streitschriften, welche besonders in den neuesten Zeiten über Metrik so vielfach gewechselt wurden, gehören nicht für Schulen. Entweder bleiben sie unverständlich, oder im andern Fall nehmen sie den Schüler gar zu einseitig in Beschlag und hemmen die harmonische Ausbildung, welche er aus den Alten schöpfen soll. [Doch müssen hier noch erwähnt werden: E. L. v. Leutsch, Grundriß zu Vorlesungen über die griechische Metrik, Göttingen 1841, 4. C. Freese, Griechisch-römische Metrik, 1842. A. Roßbach u. R. Westphal, Griechische Metrik, neu bearbeitet von R. Westphal, 2. Aufl., Leipzig 1867. W. Christ, Metrik der Griechen und Römer, 1874. H. Weißenborn, Griechische Metrik (Ersch u. Gruber, Enc. 81. Teil, S. 253b — 274). L. Müller, De re metrica poetarum Latinorum praeter Plautum et Terentium libri septem. 1861.]

113. Folge der zu lesenden Schriftsteller.

Es ist in vieler Hinsicht nicht gleichgiltig, in welcher Folge die älteren Autoren mit der Jugend gelesen werden. Daß man den Anfang

mit planmäßig geordneten Elementarbüchern oder Chrestomathieen mache, ist um so zweckmäßiger, da es nur wenig alte, besonders lateinische Schriftsteller giebt, die sich ganz für Anfänger eignen, obwohl in vielen derselben einzelnes, was auch für sie verständlich und brauchbar ist, vorkommt. Elementarbücher, welche solche Stellen aus ihnen gesammelt haben, behaupten auf jeden Fall den Vorzug. Zu lange halte man sich indes nicht dabei auf. Der Jüngling, der Knabe selbst freuet sich, wenn er selbst aus den Quellen schöpfen kann, und bekommt früher Liebe zu dem Autor, dessen Werk man ihm ganz, nicht in bloßen Bruchstücken in die Hand giebt. Die Folge selbst wird durch Alter, Fähigkeiten und Vorkenntnisse bestimmt. Historiker und erzählende Dichter werden auf jeden Fall den Philosophen und Rednern, Dramatiker den Lyrikern vorangehen. Ganz oder doch dem größten Teil nach werden die zu lesen sein, die, wie Homer, Xenophon, Plato, Sophokles, Cicero, Livius, Horaz, Virgil u. s. w. gleichsam als die Repräsentanten der Litteratur ihrer Nationen hervorragen, und durch welche auch das Interesse am Altertum zu allen Zeiten am kräftigsten angeregt ist. Eine gewisse Reihenfolge läßt sich übrigens nicht zur unabänderlichen Form machen, da selbst die Individualität des Lehrlings, der besondere Zweck seiner Bildung und die ganze Verfassung der Schule dabei berücksichtigt werden muß.

Anmerk. 1. Über den Gebrauch der Lesebücher und Chrestomathieen war man zweifelhaft geworden, weil mehrere derselben, besonders aus der Basedow'schen Periode, schlecht ausgefallen waren, oder es gar das Ansehen hatte, als ob neue Latinität die klassische verdrängen sollte. Nachdem aber berühmte Schulmänner, selbst große Humanisten, Hand an sie gelegt haben, sind sie wieder zu Ehren gekommen. Haben sie doch schon wegen der Wortregister für den Anfänger, der ein großes Lexikon noch nicht handhaben kann, entschiedene Brauchbarkeit.

Daß auch solche, die aus neueren Lateinern (z. B. Erasmus, Corderius u. s. w.) gesammelt sind, ja selbst Übersetzungen aus dem Deutschen (wie Nagel's Robinsonus, Reichardt's bellum septenne, das Schütz'sche Elementarwerk u. s. w.) für die ersten Zwecke ganz brauchbar sein können, kann ebensowohl zugegeben werden, als daß sogar die Lesung neuerer Latinisten, wie Muret, Ernesti u. a., selbst neben den Klassikern, empfehlenswert ist. Aber, wenn man die Wahl hat, warum doch nicht lieber gleich an klassische Latinität, wie an klassische Gräcität gewöhnen?

2. Unter den vorhandenen sehr zahlreichen Lesebüchern haben sich mehrere durch den längern Gebrauch bewährt oder tragen ihre Empfehlung in den Namen ihrer Verfasser.

a) Unter den Griechischen verdient unstreitig den ersten Rang das Elementarbuch von Fr. Jacobs, 1.—4. Kurs., 9. Aufl., Jena 1824. Außerdem benutze man die bekannten Lesebücher von Gedicke, Stolzenburg, Lange, Werner u. a. — Geübtere werden, nächst dem 3. u. 4. Kursus des Jacob'schen

Elementarbuchs- auch die Chrestomathieen von Geßner, Harles, Schütz, Stroth &c., die poetischen von Köppen, Rambach, Matthiä, noch immer mit Nutzen lesen, obwohl gerade im Griechischen der Gebrauch ganzer Autoren wegen ihrer Mannigfaltigkeit auch anfangs schon weniger Schwierigkeit hat. [Büchsenschütz, Griech. Lesebuch, Berlin. Stier, Griechisches Lesebuch 1873. Feldbausch und Süpfle, Griechische Chrestomathie. Koch, Griechisches Lesebuch für II. Tertia, 1879. Heller, Griechisches Lesebuch für IV und IIIb, 1878.]

b) Lateinische. Auch hier sind die bekanntesten die Lesebücher von Gedicke, Hörstel, Krebs, Etzler, Wolfram, Bröders Lectiones lat. und dessen Elementarisches Lesebuch. Ausgezeichnet sind durch Plan und Inhalt die grammatischen Elementarbücher von Ritzhaub, Roth, Werner, Etzler, Jacobs und Döring, Rosenhayn u. a. Schirlitz, Lat. Lesebuch, Halle 1822; und zu methodisch-grammatischen Übungen ganz ausgezeichnet J. E. Reuß, Lateinisch-deutsche Elementarübungen. [W. Tell, Lateinisches Lesebuch für Sexta und Quinta, 2. Aufl., 1877 (im Anschluß an die Grammatik von Ellendt-Seyffert). Ferner: Perthes, Lat. Lesebuch für die Sexta 1874, für die Quinta, 1875. Nepos Plenior (Lat. Lesebuch für Quarta der Gymnasien und Realschulen von F. Vogel, 1873). Weller, Lat. Lesebuch für Anfänger aus Livius und Herodot (Hildburghausen). Engelmann, Lat. Lesebuch, 1. und 2. Teil, Bamberg. Meurer, lat. Lesebuch, 1. u. 2. Teil, Weimar 1881, Barth, lat. Lese- und Übungsbuch, 1879.]

3. Feste Regeln über die Autorenfolge lassen sich wegen der verschiedenen im Paragraph angeführten Rücksichten nicht aufstellen. Nach Inhalt und minderer oder größerer Schwierigkeit dürfte folgende Ordnung die natürlichste und durch die Praxis bewährteste sein:

Im Lateinischen, als Prosaisten: — Eutrop, Aurelius Viktor,*) Nepos, Julius Cäsar, Livius. Cicero's gewählte Briefe, de Amicitia und de Senectute; — von nun an überhaupt Cicero als Hauptautor in seinen Reden — Briefen — rhetorischen und philosophischen Werken, — Sallust, Plinius, Tacitus.

Als Dichter: — Phädrus,**) Ovid, Terenz, Virgil, Horaz, Tibull, Plautus.

Im Griechischen, als Prosaisten: — Älian, Herodian,***) Xenophon, Herodot. Einzelnes von Lucian, Plato, Plutarch, Isokrates, Äschines, Demosthenes, Thucydides.

Als Dichter: Homer, Hesiod,†) Theokrit, Euripides, Sophokles, Aristophanes, Äschylus.

[*) Eutrop und Aurelius Viktor werden jetzt in den Schulen nicht mehr gelesen.

**) Auch Phädrus wird in der Regel nicht mehr gelesen.

***) Älian und Herodian jetzt nicht mehr gelesen, auch Lucian's Zeit dürfte vorbei sein.

†) Hesiod nicht mehr gelesen.]

Übrigens ist es unstreitig besser, die Zahl der Autoren, welche man in Schulen liest, eher zu beschränken, als bei jedem Lektionswechsel etwas anderes zu wählen, wobei kein Autor recht erkannt wird. Werde nur der Privatfleiß durch kursorische Lektüre im obigen Sinn recht beschäftigt, so werden dennoch genug Schriftsteller an die Reihe kommen.

Ausführlicher ist der Gegenstand über die Folge der Autoren in der Schrift: Schelle, Welche alte klassische Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit andern Studien soll man sie auf Schulen lesen? 2 Teile, Leipzig 1804 abgehandelt. Regulativ können die darin gethanen Vorschläge nicht sein. Sie passen nicht auf unsere Schulen und sind schon wegen der beschränkten Zeit unausführbar. Aber der Verfasser hat aus den vorzüglichsten Werken anderer sehr vieles gesammelt, was zur Ansicht und Beurteilung des Geistes der einzelnen Schriftsteller und überhaupt als Vorbereitung zum philologischen Unterricht auf Schulen dienen kann, und von dieser Seite verdient die Schrift nebst den Programmen über diesen Gegenstand von Döring und Matthiä über die Wahl der lateinischen und griechischen Autoren in den obern Klassen gelehrter Schulen, Altenburg 1805, und F. Koch's Schule der Humanität S. 84 ff. — angehenden Lehrern allerdings empfohlen zu werden.

114. Übungen in mündlichen und schriftlichen Reden.

In einer toten Sprache schreiben und sprechen zu lernen, scheint, wenn man bloß auf den Gebrauch für das Leben sieht, eine vergebliche Mühe für alle die zu sein, welche nicht als eigentliche Gelehrte sich in der Zukunft des allgemeinen gelehrten Organs bedienen müssen und wollen, um die Früchte ihres Nachdenkens den Kennern unter andern Nationen mitzuteilen. Sobald man sich aber auch hier aller der bereits (§ 106) angeführten Vorteile, besonders des Schreibens, erinnert und bedenkt, bei alten Sprachen das Streben nach der Fertigkeit, sich in ungebundener, nach und nach auch wohl in gebundener Rede selbst ausdrücken zu können, ein vorzügliches Mittel ist, an grammatischer Sicherheit durch unmittelbare Anwendung der Regel, an Gewandtheit im Erklären, an kritischer Genauigkeit, an tiefer Kenntnis des Geistes der Sprache zu gewinnen und sich diesen, indem man in derselben denken muß, gleichsam zu eigen zu machen:[1]) so fallen alle die Einwürfe weg, wodurch man Sprech- und Stilübungen als einen unnützen bloßen Zeitverderb zu verdrängen gesucht hat. Denn würde auch in der Folge nie ein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht, so bleibt von der erworbenen Fertigkeit sicher nur der Gewinn, nie die Reue zurück.[2]) Was aller im gewöhnlichen Unterricht Tadel verdienen kann, liegt allein in der Methode. Diese hat, überhaupt genommen, die allgemeinen Regeln mit allen Stilübungen gemein. (S. oben § 106, Anm.). Auch hier finde eine wohl überlegte Stufenfolge, sowohl in der Art der Aufgaben, als in dem Mehr oder Weniger, was man von den Schülern fordert,

in dem Beistande, den man ihnen leistet, und dem allmählichen Zurücktreten desselben statt. Auch hier werde die Wahl des Stoffs sorgfältig angestellt, die Übungen und Arbeiten aber durch die Art der Beurteilung, worin sich Gründlichkeit, Strenge und Milde stets vereinigen muß, recht nützlich und bildend gemacht, auch zum Gebrauch der Hilfsmittel auf jeder Stufe die gehörige Anweisung gegeben. So unentbehrlich diese sind, so kann doch nur erst Hören und Lesen guter Muster die Bildung vollenden.

Anmerk. 1. Über den Nutzen und vermeinten Schaden des Lateinschreibens und -sprechens sind zwischen Gedicke, Stuve, Trapp Schriften gewechselt. Es war natürlich, daß, wer, wie der letztere, überhaupt die alten Sprachen nur für wenige nützlich hielt, auch diese Übung verwerfen mußte. Was neuerlich über das Lateinschreiben einer unserer geistvollsten Humanisten gesagt hat, verdient hier eine Stelle.

„Vorerst gewinnt dadurch der wissenschaftliche Geist selbst innerlich, nicht bloß der äußerliche wissenschaftliche Vortrag. Ist es überhaupt wahr, was niemand bestreitet, daß das grammatische Erlernen einer fremden Sprache eine Übung in angewandter Logik ist: so muß dies im weit höheren Grade vom Schreiben in der alten Sprache gelten, die in ihrem inneren Bau einen so streng logischen Charakter zeigt. Denn welche Übung fordert dringender eine beständige Vergegenwärtigung der Denkgesetze als diese; wann muß der Geist wachsamer sein, daß ihm keine innere Beziehung seiner Begriffe entgehe; wann schärfer das verborgenste Verhältnis des Zeichens zum Bezeichneten abwägen; wann im höheren Grade den Sinn für das in jedem Fall Schickliche rege erhalten und das Urteil zur richtigen Wahl des Schönen läutern und stärken, als indem er die feineren Wendungen der lateinischen Syntax bis in ihren Ursprung verfolgt, indem er durch einen volltönenden Numerus das zarteste Ohr zu befriedigen und das Bild römischer Wohlredenheit treu und wahr im Nachbilde wiederzugeben strebt? — Auch giebt es kein Mittel, die schönsten Produktionen des genialen Römergeistes uns inniger anzueignen, als diese. Das Schreiben in einer alten Sprache setzt das Denken in ihr voraus. Antik denken aber macht den denkenden Geist selbst antik. — Wer die römische Sprache redet, wird dadurch gewissermaßen ihr Zeitgenosse und lebt in einer würdigen Umgebung u. s. w." S. Creuzer's akademisches Studium des Altertums S. 41 ff. und vergl. damit Ruhnkenii Praef. ad Mureti Opera, und Wittenbach vita Ruhnkenii p. 230".

In neuerer Zeit ist von verschiedenen Seiten lebhaft gegen den lateinischen Aufsatz geschrieben worden. Man hat gesagt, daß diese Übung in eine leere Phrasenjägerei und gedankenlose Zusammenstoppelung klassischer Schriftstellen nur zu oft ausarte. Außerdem gewöhne die Anlage der lateinischen Sprache zur Hyperbel an ein hohles, unwahres Pathos. Sollte man nicht eher diese Irrwege zu vermeiden suchen als die ausgezeichnete Übung des Lateinschreibens ganz aufgeben?

Zweifelhafter war den meisten Schulmännern der neueren Zeit der Nutzen des Griechischschreibens geworden, zumal da der ältere Ernesti in der Vorrede zu seiner Ausgabe des Hedrich'schen griechischen Lexikons sich dahin erklärt hatte: Rem agunt viri boni, ut levissime dicam perinutilem et absurdam u. s. w. Schneider in der Vorrede zu seinem griechischen Wörterbuche

nahm es dagegen in Schutz. Seitdem hat man allgemeiner angefangen, den Unterricht in der Sprache auch mit Übungen im Schreiben zu verbinden, ja sogar schon zu einer der Bedingungen der vollkommenen Tüchtigkeit zur Universität zu machen. Da der Zweck hier lediglich die größere Sicherheit und vollkommnere Kenntnis der Sprache sein kann: so würde es in der That, bei der großen Menge dessen, was der Jüngling lernen soll, zu viel verlangt sein, es auch im Griechischschreiben so weit als im Latein bringen zu sollen. Man hat sogar schon bemerken wollen, daß der guten Lateinschreiber auf Schulen weniger werden, seit das Griechische so hoch gestellt ist. Nur wenige Lehrer möchten auch dazu fähig sein, ihre Schüler hierin sicher zu führen. Übrigens fördert es gewiß die Sprachkenntnis, Übersetzungen aus dem Griechischen machen, die grammatischen Regeln darin anwenden, oft retrovertieren, auch wohl kurze Versuche in der Poesie (z. B. durch Übertragung horazischer Oden, die so viel griechischen Charakter haben), wagen zu lassen. Bleibe die Sprache nur der Hauptzweck und werde das Lateinschreiben nicht zurückgedrängt.

2. Die Übungen im Schreiben (Exercitia, Scripta) und Reden werden sehr häufig nur darum weniger nützlich, weil auch hier nicht immer stufenweise, und bei der Wahl des Inhalts oft ganz willkürlich verfahren wird; auch viele Lehrer sich begnügen, ein Übungsstück aufzugeben, ohne berechnet zu haben, ob die Kraft der Schüler einer solchen Übung angemessen, oder gerade diese Übung schon für sie die zweckmäßigste ist. Zur speziellen Methodik gehört daher folgendes:

A. Der Stufengang. Der natürlichste ist unstreitig folgender:

Einzelne Formeln oder Phrasen. (Siehe oben § 111.)

Gemeinschaftliches Ausarbeiten und Übertragen kürzerer Stücke in die fremde Sprache, um den Schüler zu lehren, wie man übersetzen müsse. Jede durchgesprochene Periode wird sodann niedergeschrieben.

Kurze zum häuslichen Übersetzen diktierte deutsche Aufsätze, wobei die Hauptredensarten gegeben werden.

Längere Stücke, ohne Angaben der Phrasen, um an den eigenen Gebrauch des Wörterbuches zu gewöhnen. Der Inhalt wird in Verbindung gesetzt mit dem Autor, welcher eben gelesen, oder mit dem grammatischen Lehrstück das eben abgehandelt wird.

Imitationen des Gelesenen, indem man den Ideengang eines ausgewählten Stücks an einem ähnlichen Thema nachahmen läßt.

Endlich eigene Versuche, Erfundenes und Selbstgedachtes lateinisch niederzuschreiben. Diese setzen — denn sapere est scribendi recte principium et fons — erworbene Fertigkeit im Denken und Ordnen der Gedanken voraus. Zum Stoff dienen Erzählungen aus der alten und neuen Geschichte — Charaktere historischer und poetischer Personen — moralische oder wissenschaftliche Sätze — Beantwortungen aufgegebener Fragen über disputable Materien — Parallelen aus Dichtern mit Raisonnement — kürzere und längere Reden, weniger über allgemeine Themata, die leicht zu gedankenleerer Phraseologie verleiten, als solche,

welche bestimmten Personen unter bestimmten Umständen in den Mund gelegt werden.

(In der Regel ists am ratsamsten, die Wahl des Thema zu leiten, da der Jüngling oft viele Stunden verliert, ehe er sich zu einem von vielen, die ihm vorschweben, bestimmen kann. Ungemein glücklich gewählte Beispiele und Themata, welche im engsten Zusammenhange mit der Lektüre der Klassiker stehen, findet man unter andern in Koch's Humanitätsschule, Seite 107—115. Auch Schulz, Sintenis und Fülleborn haben dergleichen gesammelt; man sehe ihre Kap. 8 genannten Schriften.)

Daß auch eigene poetische Versuche mit der Lesung lateinischer Dichter zu verbinden sind, ist bereits oben § 112 bemerkt worden. Mögen sie anfangs auch bloß einen prosodisch-metrischen Zweck haben und im regelmäßigen Ordnen versetzter Wörter bestehen. Gewinnt der Schüler Freude daran, auch frei zu komponieren, so wird er wenigstens der Sprache immer mächtiger und liest auch die Dichter mit höherem Interesse, gerade wie dies bei der Muttersprache der Fall ist. Man sehe die Abhandlung: Warum sollen in den Gelehrtenschulen die Übungen in der lateinischen Poesie nicht vernachlässigt werden? in Hauff's Zeitschrift für klassische Litteratur, 2. Bd. 1. Stück.

B. Umfang und Zahl der Stilübungen werden durch Alter und die übrigen Umstände bestimmt. In der Regel wird in den Schulen zu wenig geschrieben und auch jetzt noch gilt die Bemerkung Cicero's: caput rei est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Jeder Anlaß sollte benutzt werden, damit Fertigkeit entstehe, welche dann die Arbeit bald zur Freude macht. Eine Veranlassung dazu kann in oberen, ja selbst mittleren Klassen, das lateinische Nachschreiben der Anmerkungen des lateinisch erklärenden Lehrers machen. Es ist zugleich ein Mittel, lateinische Noten und Kommentare besser verstehen, ja selbst gewisse Abbreviaturen, Citationszeichen u. s. w. kennen und gebrauchen zu lernen. Nur muß eine Anleitung vorangegangen sein, wie das Vorgetragene nachzuschreiben und frei zu fassen sei.

C. Den Hauptgewinn aus den gelieferten Arbeiten gewährt die sorgfältige Beurteilung und Korrektur. Alles, was darüber bei der Muttersprache und den neuen Sprachen bemerkt ist, gilt auch hier. Lehrer, die selbst nicht fest im Stil sind, sollten stets ihre Aufgaben aus den echtesten Lateinern, wie Muretus (wie viel Stoffe geben nicht allein dessen variae lectiones ex edit. Wolf, und so manche seiner Reden!), Ruhnken, Manutius, Facciolati, Ernesti, Wyttenbach entlehnen. Diese muß er deutsch übersetzen, das Übersetzte diktieren und dann die Übersetzung der Schüler danach berichtigen, damit nicht, wie gar oft geschehen mag, Unrichtiges als Korrektur eingeschwärzt werde.

D. Wie die Übungen im Schreiben, so sind auch die Übungen im mündlichen Ausdruck früh anzufangen und auf allen Stufen fortzusetzen, bis sie dadurch, vorzüglich aber durch gute gehörte oder gelesene Muster, zur Fertigkeit werden.

Es macht übrigens diese Fertigkeit im lateinischen Reden und Schreiben den Altertumskenner nicht allein aus, ja es giebt einzelne Humanisten, die, ohne

sie zu besitzen, ungleich tiefer in den Geist der Alten eingedrungen sind, als andere, die als fertige Lateinsprecher und -schreiber gerühmt werden und selbst einen überschwenglichen Wert nur darauf setzen. Joh. Aug. Ernesti, dem wahrscheinlich diese Fertigkeit nicht fehlte, urteilt selbst in der höchst lesenswürdigen Dedikation seines Cicero an Stiglitz: nulla capitalior pestis, nulla major corruptela invadere ingenia potuit, quam absurdae et pueriles quaedam de utilitate ex veterum auctorum lectione capienda opiniones. — Hinc parentes quidam nihil se magnopere a filiis e schola reportari velle dicunt praeter latine scribendi facultatem, sive ut solent dicere stilum. — Profecto, si nihil aliud e graecorum latinorumque auctorum lectione commodi exspectari posset, aut ea summa esset utilitas: fateor me, quem dicunt latine posse scribere — fateor, inquam, me hodie omnes auctores latinos abjecturum esse.

Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß diese Geschicklichkeit nicht nur, wie jede Fertigkeit im Gebrauch einer fremden Sprache, das Zeichen einer gewissen vielseitigen Gewandtheit des Geistes ist, sondern auch, wie schon bemerkt, zu einer tiefern Einsicht in die Sprache und ihre Schriftsteller verhilft. Wird also nur daneben die angeborene Sprache und die Fertigkeit auch in ihr klassisch schreiben zu lernen, nicht versäumt, nicht, wie sonst auf manchen Gelehrtenschulen der Ton war, alles Vortreffliche der neuern Zeit und besonders alles Vaterländische — die Frau Muttersprache, wie selbst Ernesti noch zu spotten pflegte — vornehm verachtet, so können häufige schriftliche Arbeiten und mündliche Unterhaltungen (Colloquia, Disputationen) fortdauernd als eine treffliche Denk- und Sprach-Gymnastik betrachtet werden.

Der Gebrauch lexikographischer und grammatischer Hilfsschriften (s. u.) ist dabei nicht zu entbehren. Auch die besseren Theorieen können gute Dienste leisten.

Unter diesen galten früher Heineccii fundamenta styli cultioris ex ed. Gesneri et Niclas, Lipsiae 1790 als Hauptbuch. Weit übertroffen sind sie durch: Schelleri praecepta styli bene latine, 2 Tom. Lipsiae 1797. Ferner in Ernesti initiis Rhetoricis s. m. das Kap. de elegantia. Hallbauer's Einleitung in die nützlichsten Übungen des lateinischen Stils, Jena 1730. Bauer's Anleitung zum guten und richtigen Ausdruck der lateinischen Sprache. Breslau 1799, nebst dessen Übungsmagazin zum lateinischen Schreiben. C. D Beck artis latine scribendi praecepta, Lipsiae 1801. G. G. Fülleborn, kurze Theorie des lateinischen Stils, Breslau 1793. G. Hermann's Versuch eines praktischen Wegweisers zur Latinität, Lübeck 1814. Günther's kurzgefaßte lateinische Grammatik. Eine Anweisung zum grammatisch richtigen Übersetzen ins Latein, Halle 1824. [Nägelsbach, Lateinische Stilistik für Deutsche, 4. Aufl. 1865. Berger, Lat. Stilistik. Süpfle, Praktische Anleitung zum Lateinschreiben, Aufgaben zu lat. Stilübungen für untere, mittlere und obere Klassen. Derselbe, Übungsschule der lateinischen Syntaxis. M. Seyffert, Progymnasmata (für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien)

2. Aufl. 1864. Derselbe, Übungsbuch z. Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Sekunda. Derselbe, Scholae latinae, Beiträge zu einer method. Praxis der lat. Stil- und Kompositionsübungen. Derselbe, Materialien zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische. Derselbe, Palaestra Ciceroniana, Deutsche Originalstücke zum Übersetzen in das Lateinische in Cicero's Schreibart, 6. Aufl. 1870. A. Haacke, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für Sexta bis Tertia, 4. Aufl. 1874. Tischer, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für mittlere Gymnasialklassen, Braunschweig. Engelmann, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische; 1. Teil Formenlehre, 2. Teil Syntax, 3. Teil Syntax II, 4. u. 5. Teil Aufgaben zu lateinischen Stilübungen von W. Bauer und L. Engelmann. Klauke, Aufgaben zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Sekunda, in genauem Anschluß an die Grammatik von Ellendt-Seyffert und die lateinische Lektüre, Berlin 1875. Klauke, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Untersekunda, Berlin 1877.]

Das allerwichtigste Bildungsmittel des Stils bleibt jedoch die vertraute Bekanntschaft mit den Mustern alter und neuer Zeit, welche man sich teils durch häufige kursorische Lektüre, teils durch Memorieren klassischer Stellen am sichersten verschaffen kann. Dadurch wird nicht bloß eine schöne Phraseologie — worauf vordem die sogenannten Ciceronianer am meisten Jagd machten — erworben; man nimmt auch den Geist der Autoren auf und eignet sich ihn an; Talis lectio (cursoria) wie sie Geßner in der schon angeführten Vorrede zum Livius beschrieben hat, sola facit, ut et ipsi tum dicere discamus non incommode, tum scribere et e nobis proferre aliquid, quod placere et aetatem ferre possit. Huc igitur huc animum applicet, quicunque ultra prima elementa et tirocinia processit; huc deducant juventutem qui possunt; in hoc eam studio crebris interpellationibus, interrogationibus objectionibus, disputationibus adjuvent; tantum se profecisse unusquisque sciat, quanto sibi laetius feliciusque procedere hoc lectionis genus animadverterit.

Ganz stimmt mit diesem Urteil Geßner's über den unmerklichen, aber großen Einfluß guter Muster das überein, was Cicero (de orat. 2, 14) dem Antonius so geistvoll in den Mund legt: ut, quum in sole ambulem, etiamsi ob aliam causam ambulem, fit natura tamen ut colorer; sic, quum Graecorum libros studiosius legerem, sentio orationem meam illorum tactu quasi colorari. —

Der Lehrer darf mit den wichtigsten Hilfsmitteln des Studiums der klassischen Sprachen nicht unbekannt sein, teils um sie selbst benutzen, teils um seinen Schülern das Vorzüglichste empfehlen zu können. Vollständigere Anzeigen als hier Zweck und Raum verstattet, findet er teils in den philologischen Encyklopädieen (§ 115 Anm. 1), teils wenn von dem seit 1750 in Deutschland Erschienenen die Rede ist, in der auch einzeln zu habenden Abteilung von Ersch,

Handbuch der Litteratur, welche die Philologie, Philosophie und Pädagogik enthält. Krebs, Handbuch der philolog. Bücherkunde, Bremen 1822 und 23. Hier wird also nur für solche, welchen jene Schriften nicht zur Hand sind, das genannt, was für die Zwecke des Jugend- und Schulunterrichts das Wichtigste ist.

1. Für den griechischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Außer den bereits § 111 genannten Formlehren von Berghauer, Glandorf, Hörstel, Nieräse und Thiersch haben als vollständige Grammatiken von einer oder der andern Seite ihren Wert: die Weckherlin'sche, die größere Märk'sche, umgearbeitet von Bernhardi, Berlin 1799; die Hallische, die Weller'sche mit Fischer's Anmerkungen, Thiersch griechische Grammatik des gemeinen und homerischen Dialekts, Leipzig 1818. Desselben Gramm. des gemeinen Dialekts für Anfänger, Leipzig 1819. Unter den neueren zeichnen sich vor allen aus: Buttmann's ausführliche griechische Sprachlehre, 1. Band 1819. Desselben Griechische Grammatik, Berlin 1823. Desselben Schulgrammatik, und besonders wegen der ausführlichen Syntax A. Matthäi's Griechische Grammatik zum Schulgebrauch, 2. umgearb. Aufl., Leipzig 1824, und ein Auszug der mehr für Lehrer bestimmten ausführlichen Grammatik von demselben Verfasser, 2. verb. Aufl., Leipzig 1824. Hiermit sind noch die Schriften über die griech. Partikeln von Hoogeveen ex ed. C. G. Schütz 1806 und M. Devarius 1793 zu verbinden. Über die Ellipsen Lambertus Bos ex ed. G. H. Schäfer, Lips. 1808; die Pleonasmen B. Weiske, Pleonasmi gr., Lips. 1807. Über die Dialekte ist, außer dem, was die besten Grammatiken enthalten, das umfassendste Werk M. Maittaire post Reizium auxit. F. W. Sturz, Lips. 1807. Über die Idiotismen Fr. Vigerus ex ed. G. Hermanni, Lips 1822. [Bd. IV. 1834. Phil. Buttmann, (Ausf. griech. Sprachlehre ed. Lobeck 1838. Lobeck, Paralipomena grammaticae Graecae. 2 B. 1837. Derselbe, Pathologiae sermonis Graeci prolegomena 1843. Ahrens, de Graecae linguae dialectis 2 voll. 1839. G. Bernhardy, Wissenschaftliche Syntax der griechischen Sprache, 1829. Derselbe, Paralipomena 1862. R. Kühner, Ausführliche Grammatik der griech. Sprache, 2. Teil, 1869 u. 70. G. Curtius, Griech. Schulgrammatik, 10. Aufl. 1873. Derselbe, Das Verbum der griech. Sprache rc. 1873. Derselbe, Studien zur griech. und lat. Grammatik, 6 Bde. 1868—73. Außerdem Schulgrammatik von Koch, Suhle, Müller-Lattmann.]

B. Wörterbücher.

Einen bleibenden Wert behält für den tieferen Forscher H. Stephani thesaurus graecae ling. Genev. 1512. 4 Vol. fol., den man wenigstens in öffentlichen Bibliotheken findet und von welchem jetzt in England eine neue Ausgabe angefangen ist, neueste Bearbeitung von Hase und Dindorf, Paris 1836 ff. Sonst gehören zu den besten Wörterbüchern: das Hederich-Ernestische, vermehrt von Wendler, Leipzig 1796, von Passow, 2 Teile, 1819—23, neubearbeitet von Rost, Palm rc. 5. Aufl. 1853—77. Schneider, Kritisches griechisch-deutsches Wörterbuch, 2 Teile und Supplement zu allen drei Auflagen, 3. Aufl. Leipzig 1819—23. Das Wörterbuch von Riemer, 4. Aufl. 1824. Fr. Reichenbach's Handwörterbuch zum Schulgebrauch, 3 Teile, Leipzig 1802—17. Rost, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, 2. Ausg., Gotha 1824. Desselben Deutsch-griechisches Wörterbuch, Göttingen 1822. [Benseler und Schenkl, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, Benseler, 5. Aufl. bes. v. Rieckher 1875, deutsch-griechisch von Schenkl. Pape, Handwörterbuch, 4 Bde., griech.-deutsch 2 Bde., deutsch-griech. 2 Bde., Braunschweig 1866—70.]

C. Hilfsschriften zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.

J. G. Haaß, Griechischer Specius, Leipzig 1816. G. A. Werner's Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische in Beispielen und Exercitien, Stuttgart 1817, vergl. mit den grammatischen Elementarbüchern von Hörstel, Krebs, Jacobs. — G. F. L. Günther, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 1. u. 2. Kursus, Halle 1821 und das hierzu gehörige deutsch-griechische Wörterbuch, 1819. Rost und Wüstemann, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, 1. u. 2. Teil, Göttingen 1822—1823. Vömel's Übungsbuch zum Übersetzen, 3. Aufl., Frankfurt 1822. W. H. Blume, Übung im Übersetzen, 2. Abteil., Stralsund 1820 und 21. [Berger, Anleitung zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische für Quarta und Tertia, 1. 2. 3. Celle. Wesener, Griech. Elementarbuch, 2 Teile, Leipzig. Schenkl, Griech. Elementarbuch nach der Grammatik von Curtius und Kühner, Prag. Böhme, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, Leipzig. Müller-Lattmann, Griech. Übungsbuch (zu M. u. L. griech. Grammatik für Gymnasien), Göttingen, 1. Teil, Formenlehre, 3. Aufl., 1877. F. Franke, Aufgaben zum Übersetzen in das Griechische, nach Grammatiken von Buttmann, Kühner, Krüger, 8. Aufl. bes. von R. Franke, 1874. Ostermann, Griechisches Übungsbuch für Tertia, mit Wörterbuch, Kassel. Buchholz, Anthologie aus den Lyrikern der Griechen, für den Schulgebrauch erklärt, 2. Aufl., Leipzig, Teubner. Dr. Moritz Seyffert's Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert v. Bamberg, 7. Aufl., 1881. Wetzel, Griech. Übungsbuch für Anfänger, 1881. Blume, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische für IV u. III., 4. Aufl., 1881. Böckel, Übungsbuch zur griechischen Formenlehre, 1869. Dihle, Materialien zu griech. Exercitien, 1880. Jacob's Elementarbuch der griech. Sprache, 22. Aufl. von Warschauer, 1880. Dettmer, Vokabularium u. Übungsbuch f. d. griechischen Elementarunterricht, 5. Aufl., 1880. Hahn, Griechisches Übersetzungsbuch, 1881. Spieß, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische, 12. Aufl. von Breiter, 1877. Ziaga, Griechisches Übungsbuch, 1878. Wohlrab, Aufgabensammlung zur Einübung der Formenlehre, 1874. Stier, Griechisches Elementarbuch, 1875. Dzialas, Griechisches Übungsbuch, 1881. Halm, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 11. Aufl. 1879. Weißenborn, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschluß an Xenophon, 1880.]

2. Für den lateinischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Zum tiefern Studium der Sprache benutzt man außer den ältesten, von Godofredus und Putschius gesammelten Grammatikern wie Nonius, Festus, Priscian u. s. w., Sanctii Minerva c. notis Scioppi et Perizonii nach der Ausg. 1793 von Bauer und Amsterdam 1809 von Scheidius. Th. Ruddimanni institutiones grammaticae lat. cura God. Stallbaum, 2. Part. Lipsiae 1823. — Seyfert's auf Geschichte und Kritik gegründete lat. Sprachlehre, 5 Bde., Brandenb. 1795—1802. Rahmmacher's Anleitung zur Kenntnis der lat. Sprache, Leipzig 1798 und Laut's Beiträge zur Würdigung der bisherigen Grammatiken der lat. Sprache, 2 Teile, Leipzig 1798. — Für den Schulgebrauch sind bestimmt: die Sprachlehren von Scheller, von Döring bearbeitet: Bröder's praktische Grammatik der latein. Sprache, Leipzig 1824. Wenk, auch erweitert in 2 Teile von Grotefend und des Letztern kleine, Frankf. 1821. Rizhaub, Die Märk'sche von Bernhardi; Roth; Seyfert's Abgek. lat. Schulgrammatik; Schulgrammatik von Schulze; Zumpt, Latein.

Grammatik, Berlin 1824; der Auszug und die von vielen Seiten jedem Lehrer so empfehlenswerte von Ramshorn, Leipzig 1824. — Über die Partikeln: H. Tursellini de part. lat. ling. ex e. Ernesti, Lips. 1769. C. Fr. Schütz doct. part. lat. linguae. Accedit — ratio consecut. temporum ac modorum, Dessau 1788. [G. J. Vossius, Aristarchus s. de arte grammatica libri VII, wieder herausg. mit Zusätzen von Eckstein und Förtsch, Halle 1838; Leop. Schneider, Ausführl. Grammatik der latein. Sprache. 3 Bde., 1819—21; K. Reisig, Vorlesungen über latein. Sprachwissenschaft, herausgeg. von Haase, Leipzig 1839; Fr. Neue, Formenlehre der lat. Sprache (2 Bde., Stuttg. 1861 u. 66); A. Dräger, Historische Syntax der lat. Sprache, Leipzig 1872 ff.; Fr. G. Holtze, Syntaxis priscorum scriptorum latinorum usque ad Terentium, Lips. 1861—62; W. Corssen, Ausspr., Vokalismus und Betonung der lat. Sprache I. und Kritische Beiträge zur lateinischen Formenlehre, 1866; desgl. Nachträge zur lat. Formenlehre, 1866. Schulgrammatiken: die bekannten von Zumpt, Berger, Putsche, Schultz (latein. Sprachlehre, Paderborn); außerdem Dorschel, Elemente der lat. Formenlehre nach den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet, Jena; W. Weißenborn, Lat. Schulgrammatik, 1838; Lattmann und Müller, Lat. Schulgrammatik vom sprachvergleichenden Standpunkt aus, 3. Aufl., 1872; Ellendt-Seyffert, 19. Aufl. 1878.]

B. Wörterbücher.

Größere: J. M. Gesneri Thesaurus l. lat. Lips. 1749 Fol. und das in mehrerer Hinsicht noch vollständigere Lexicon totius latinitatis von Forcellini, Patav. 1771, Fol. Deutsche Ausgabe, Schneeberg 1829—33. Ital. von Conradini, Pad. 1859 ff. und von De-Vit, Prato 1860 ff. Nächst diesen Scheller's Ausführliches lat. Wörterbuch, 7 Teile, welches auch Ruhnkenius, Leyden 1793 herausgegeben hat. J. A. Noltenii, Lexicon antibarbarum, 2 Tom., Berlin 1781.

Für die Schüler anfangs: Scheller's kleines lat. Wörterbuch. Dessen Handlexikon verbessert und vermehrt von H. G. Lünemann, 3 Bde., Leipzig 1822. Statt des deutsch-lat. Teils ist noch mehr Bauer's Deutsch-lat. Lexikon, neue Ausg., Breslau 1820, zum Gebrauch beim Übersetzen zu empfehlen. F. G. Haaß, Vollst. lat.-deutsches und deutsch-lat. Handwörterbuch, 2 Tle., Leipz. 1808. Ruhkopf und Kärcher, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterbuch, 2 Tle., Leipzig 1822. [W. Freund, Wörterbuch der lat. Sprache, 4 Bde., Leipzig 1834 bis 1845. Ingerslev, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterbuch, Braunschweig, Vieweg & Sohn. Georges, Deutsch-lat. und lat.-deutsches Handwörterbuch, Leipzig. Derselbe, Kleines lat.-deutsches u. deutsch-lat. Wörterbuch, Leipzig. Heinichen, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Wörterbuch, Leipzig.]

Unter den Synonymen-Lexicis ist — außer dem bekannten Ausonius Popma und den Synonymes latins von Dumesnil — J. C. G. Ernesti, Versuch einer allgemeinen latein. Synonymik in einem Handwörterbuche, Leipzig 1799, das vorzüglichste. — [Neuere: L. Döderlein, Lat. Synonyme und Etymologie, 6 Bde., Leipzig 1825—1839; A. Vaniček, Etymol. Wörterbuch d. Lat. Sprache 3 Bde., Leipzig 1877; Zu brauchen auch Brambach, Hilfsbüchlein für die lateinische Rechtschreibung, 1872.]

C. Hilfsmittel zum Übersetzen in die lateinische Sprache.

Durch festes und planmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren empfehlen sich: Meinecke's Kleines Übungsbuch, Quedlinburg 1818. G. A. Werner's Prakt. Anleitung zur lat. Sprache, nach den Regeln der Bröd. Grammatik in leichten Beispielen und Exercitien, 1. Teil für Anfänger, 10. Aufl., 1822, 2. Teil für mittlere Klassen, 7. Aufl., Stuttgart 1820 und Döring's Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, 1. u. 2. Kurs., 9. Aufl.,

Jena 1823, 3. und 4. Kursus, 4. Aufl., 1820. Fr. Schulz, Vorübungen zum Übersetzen, Jena 1823. Gröbel's Neue praktische Anleitung zum Übersetzen, Görlitz 1820. — Noch enthalten außerdem im ganzen wohlgeordnete Materialien zu diesen Übungen:

a) für Anfänger, Bröder's Prakt. Anweisung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, Würzburg 1809 und Specii praxis declin. et conjug. von Esmarch, neue Aufl., Altona 1824.

b) Für Geübtere, C. L. Bauer, Übungsmagazin zum Lateinschreiben ꝛc., 3 Lief., Breslau 1788—92; Röchling's Übungen des latein. Stils, 1. Teil, 5. Aufl., Leipz. 1796; Grotefend, Materialien zu lat. Stilübungen f. d. höhern Klassen, Hannover 1824. J. P. Krebs, Anleitung z. Lateinschreiben in Regeln und Beispielen, 3. Ausg., Frankf. 1822. Schmieder's Anleitung zur feinern Latinität, 2 Tle., Halle 1797—1805. G. F. Creuzer's Deutsche Chrestomathie, zur Übung im Lateinschreiben, Gießen 1820. F. W. Hagen's Übungen in der ciceron. Schreibart, 2 Bde., Erl. 1799. F. G. Gräße, Prakt. Anweisung zum Übersetzen, 2 Teile, Leipzig 1800. L. H. Sintenis, Hilfsbuch. — [Außer den bekannten Übungsbüchern von Spieß und Ostermann für Sexta bis Tertia noch Henning's Elementarbuch zu der lat. Grammatik v. Ellendt-Seyffert, 1. Abteil., 5. Aufl., 1877. Arndt, Lateinisches Übungsbuch, 1877. Barth, Lateinisches Lese- und ubungsbuch mit vollständigem Vokabular für Sexta und Quinta, 1879. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst Vokabularium und kurzem Abriß des grammatischen Lernstoffes, 1 u. 2, 1880. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Vokabeln, 1 u. 2, 1881. Vergleiche außerdem die S. 211 u. 212 angeführten Werke von Seyffert, Tischer, Haacke, Engelmann, Süpfle. Außerdem: Ranke, Chrestomathie aus latein. Dichtern, vorzüglich aus Ovidius, 5. Aufl., 1873. Seyffert, Lesestücke aus griech. und lat. Schriftstellern, für die mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, 3. Aufl., Leipzig 1866. Übungen zur Erlernung und Repetition der lateinischen Syntax von Jân, 1881. Hand's Lehrbuch des lateinischen Stils zum Gebrauch für Lehrer und Lernende auf Universitäten und Gymnasien, 3. Aufl., vollständig neu bearbeitet von Dr. Heinrich Ludwig Schmidt, 1880.]

Die Kenntnis der besten Ausgaben der Klassiker überhaupt liefern die S. 220 anzuführenden Schriften. Für den Schulgebrauch der Lernenden eignen sich die, welche neben der Wohlfeilheit auch Korrektheit empfiehlt. Die erstere haben die Ausgaben in der Buchhandlung des Hallischen Waisenhauses von jeher für sich gehabt. Nicht immer die letztere; aber man bemüht sich jetzt durch geübtere Korrektoren auch diese zu erreichen. [Die ähnlichen Unternehmungen von Weigel, Teubner u. a. vermehren jährlich die Konkurrenz und erschweren die Auswahl. Die Tauchnitz'schen, früher von Schäfer besorgten Ausgaben haben sich stets durch Korrektheit ausgezeichnet. Jetzt bieten die Teubner'schen und Weidmann'schen Schulausgaben gleich Vortreffliches.]

115. Hilfswissenschaften zum Verstehen und Erklären der Klassiker.

Die Kenntnis der beiden Sprachen des klassischen Altertums ist die Grundlage der humanistischen Bildung. Sie selbst aber erfordert auf ihrer höheren Stufe einen großen Umfang anderweitiger altertümlicher Kenntnisse, wenn sie zur vollkommenen Einsicht in den Geist der alten Welt und der großen Muster, die aus ihr auf uns gekommen sind, führen soll. Sie begreift man unter dem Namen der humanistischen Hilfswissenschaften. Das tiefere Studium derselben, d. i. der

ganzen Altertumswissenschaft, (Philologie, Humaniora im weitesten und höchsten Sinne,) kann erst jenseits der Grenzen des Schulunterrichts, wenn man sich ganz für dieses Fach entschieden hat, beginnen. Gewisse Vorkenntnisse können aber, wie bereits (§ 111) bemerkt ist, bei der Lesung und Erklärung der Griechen und Römer nicht entbehrt werden. Die wichtigsten derselben, aus welchen auch der Schulunterricht Materialien schöpfen muß, sind teils die alte Geographie und Geschichte, teils die Mythologie, teils die griechischen und römischen Altertümer. Auch muß selbst das Interesse an den klassischen Studien zunehmen, wenn man weiß, welche Menge klassischer Schriftsteller in allen Gattungen es giebt, und dies ist der Inhalt der griechischen und römischen Litteraturgeschichte. Zu gelegentlichen Belehrungen über dies alles giebt das Lesen der Alten beständigen Anlaß. Ein zusammenhängender und geordneter Vortrag gehört für die reifere Jugend in die oberen Klassen, wo er sich selbst zu lateinischen Vorträgen eignen würde. Nur ist eine zu große Ausführlichkeit zu verhüten und namentlich bei der Mythologie alles Philosophieren, das auf bloßen Hypothesen beruht, zu vermeiden, überhaupt aber der Kursus aller dieser Hilfskenntnisse genau abzugrenzen.

Anmerkung. Über die Idee und den Umfang der Altertumswissenschaft verbreiten sich die Encyklopädieen — sowohl die allgemeinen, z. B. J. M. Gesneri Isagoge in erudit. universam ed. Niclas, 2 Tomi Lips., 1784. Krug's und Eschenburg's Wissenschaftskunde — als die eigentlich philologischen, wie Fülleborn, Encyclopaedia philolog. ex ed. Kaulfus, Vrat. 1805. E. Koch, Encyklopädie aller philolog. Wissenschaften, Berlin 1793, beide letztere meist nach Wolf's Vorlesungen. F. A. Wolf's Darstellung der Altertumswissenschaft in dem Museum, 1. Bd., 1. St. [Neuer Abdruck, herausgeg. von S. F. W. Hoffmann, Leipz. 1833, S. 9—76. Desselben Encyklopädie der Philologie nach seinen Vorlesungen im Winterhalbjahr 1798—99, hrsg. von S. M. Stockmann, 2. Aufl., Leipzig 1845.] — Sodann G. A. Ast, Grundriß der Philologie, Landshut 1808. Fr. Creuzer's akademisches Studium des Altertums, Heidelberg 1807; womit A. L. H. Heeren (leider unvollendete) Geschichte des Studiums der klassischen Litteratur, 2 Bände, Göttingen 1797—1801, zu vergleichen sein würde. (Man s. auch die S. 219 genannte Schrift.) — [G. Bernhardy, Grundlinien der Encyklopädie der Philologie, Halle 1832. K. Fr. Elze, Über Philologie als System, Dessau 1845. H. Reichardt, Die Gliederung der Philologie, Tübingen 1846. Fr. Haase, Philologie in Ersch und Gruber, Allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Künste, Leipzig 1847.]

2. Wenn die alte Geographie mit der alten Geschichte verbunden wird, so bedarf es für sie keiner eigenen Lektion. Selbst im Vortrag der jetzigen Erdkunde kann auch ein Blick auf sie zurückgeworfen werden. Die Hilfsm. s. oben S. 137. [A. Forbiger, Handbuch der alten Geographie (3 Bde., Leipzig

1842). F. C. H. Kruse, Hellas, oder geogr. antiqu. Darstellung des alten Griechenlands und seiner Kolonieen, 3 Bde., Leipz. 1825—1827. E. W. Forchhammer, Hellenika, Berlin 1837. H. Bobrik, Griechenland in altgeogr. Beziehung, Leipzig 1842. F. Fiedler, Geographie und Geschichte von Altgriechenland, Leipzig 1843. C. O. Müller, Geschichte hellenischer Stämme u. Städte, 2. Aufl. von Schneidewin, 3 Bde., Breslau 1844. W. Wachsmuth, Hellenische Altertumskunde, 2. Aufl., 2 Bde., Halle 1846. B. G. Niebuhr, Vorträge über alte Länder- und Völkerkunde, herausgeg. von M. Isler, Berlin 1851. Dictionary of Greek and Roman Geographie etc. by William Smith, 2 voll. London 1854 and 57. Conr. Bursian, Geographie von Griechenland, 2 Bde., Leipzig 1862—1872. Kiepert, Alte Geographie, Berlin, Reimer 1878.]

Die Mythologie enthalte zunächst bloß das Historische, was zur Erklärung der gangbarsten Dichter unentbehrlich ist. Man weiß, zu welcher Menge von Philosophemen sie in den neuesten Zeiten Gelegenheit gegeben hat. So viel Geist auch die dahin gehörigen Schriften von Hug, Görres, Kanne, Creuzer, und seinem Gegner Voß auszeichnen mag, so würde doch nichts widersinniger sein, als Anfängern Meinungen vorzutragen, worüber die tiefern Forscher noch so geteilter Meinung sind. Was jedes gute Kompendium, z. B. Seybold, Ramler, Eschenburg, Moritz, Damm, von Levetzow bearbeitet enthält, reicht völlig zum Schulzweck hin. Durch Kupferwerke wird alles anziehender und anschaulicher. Geschmackvolle Werke sind die Abbildungen griechischer und römischer Gottheiten, mit mythologischen und artistischen Erläuterungen, 3 Lieferungen mit 36 Kupfern, Nürnberg 1792—96 und Hirt, Mytholog. Bilderbuch, Berlin 1808. Höheren Schulen wäre der Besitz von Lippert's Daktyliothek zu wünschen, welche bekanntlich drei Tausende der schönsten Gemmen und Kameen des Altertums in Schwefelabgüssen enthält. Im kleinen giebt wenigstens eine Idee davon: Der Versuch einer mytholog. Daktyliothek für Schulen von A. E. Klausing, Leipzig bei Rost 1781, wobei ein Kästchen mit 120 Abgüssen. — [Neuere Werke: C. A. Lobeck, Aglaophamus, Regim. 1829. C. I. Nitzsch, Über den Religionsbegriff der Alten, Hamburg 1832. E. Jacobi, Handwörterbuch der griechischen und römischen Mythologie, 2 Bde., 1835. F. G. Welcker, Griechische Götterlehre, 3 Bde., Bonn 1857 ff. L. Preller, Griechische Mythologie, 3. Aufl. von E. Plew, 2 Bde., Berlin 1847 ff. Ed. Gerhard, Griechische Mythologie, 1 Teil, Berlin 1854. C. Fr. Nägelsbach, Die homerische Theologie, Nürnberg 1840. Desselben Nachhomerische Theologie 1857. K. Fr. Hermann, Kulturgeschichte der Griechen und Römer, herausgegeb. von F. K. G. Schmidt (2 Teile, Göttingen 1857).

Die Altertümer lassen sich, wenn man sich auf das, was Nieupoort (den man in seinem guten Latein mit den Schülern lesen könnte), Nitsch, Adam's übersetzt von Meyer, 2 Bde., 1818 und Meyer's Handbuch für Schulen, Erlangen 1822 enthalten, beschränkt, in einer gedrängten Übersicht vortragen, ohne im Laufe eines Jahres mehr als ein paar wöchentlicher Stunden

nötig zu machen.*) — [Neuere Werke: K. Fr. Hermann, Lehrbuch der griech. Antiquitäten, 3 Tle., Staatsaltertümer neu bearb. von Stark (5. Aufl., Heidelberg 1874), Die gottesdienstlichen Altertümer (2. Aufl. 1858), Privataltertümer (2. Aufl. 1870). G. F. Schömann, Griechische Altertümer, 2 Bde., 3. u. 2. Aufl., Berlin 1871. W. A. Becker, Charikles, Bilder altchriechischer Sitte zur genauen Kenntnis des griechischen Privatlebens, 3 Bde., 2. Aufl. von K. Fr. Hermann, Leipzig 1854. E. Guhl und W. Koner, Das Leben der Griechen und Römer, 3. Aufl., Berlin 1872. H. Göll, Kulturbilder aus Hellas u. Rom, 3 Bde., Leipzig 1867. G. Grote, Griechische Mythologie und Antiquitäten, übersetzt von Fischer, Leipzig 1856. W. A. Becker, Handbuch der römischen Altertümer, 5 Bde., Leipzig 1843—67, fortgesetzt von Marquardt u. Mommsen. Ludw. Lange, Römische Altertümer, 3 Bde., Leipzig 1856—71. Peter, Die Epochen der Verfassungsgeschichte der römischen Republik, (Leipzig 1841). W. A. Becker, Gallus oder römische Scenen aus der Zeit August's, 2. sehr vermehrte und berichtigte Ausgabe von W. Rein, 3 Bde., Leipzig 1849, 3. Aufl., 1863. Bojesen-Hoffa, Handbuch der römischen Antiquitäten, 3. Aufl. von W. Rein, Wien 1866. L. Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms, 3. Aufl., 2 Bde., Leipzig 1872 ff.]

Wenn man in dem letzten Kursus der Schule eine Übersicht der griechischen und römischen Litteratur geben will, so ist vorzüglich dahin zu sehen, weit weniger als eigentlicher Litterator zu sprechen, eine Menge Ausgaben anzuführen und sich in kritisches Untersuchen über Echtheit und Unechtheit der Schriften zu verlieren; statt dessen aber jeden wichtigen Klassiker kurz, historisch-biographisch und dann nach dem Geist seiner Werke, darzustellen und allenfalls durch Proben damit bekannt zu machen.

Bleiben gleich J. A. Fabricii, Biblioth. graec. ex ed. Harles, Hamburg 1790—1809, Vol. I.—XII. und dessen Biblioth. latina ex ed. Ernesti, Lips. 1773, die Hauptwerke, so können sie doch zum Schulunterricht entbehrt werden. Hinreichende Notizen liefern hierzu: Harles, Introd. in l. histor. graec., 2 Tomi, Jena 1792—1795 und Suppl. 1804. Desselben Notitia literat. rom. cum Suppl. Lips. 1789—1801 und Fuhrmann's vieler Berichtigung bedürfendes Handbuch der klassischen Litteratur, 1.—4. Bd., Rudolstadt 1807—1810 und der Auszug 2 Bde., 1816. Noch kürzere Kompendien sind: Harles, Notitia brevis lit. rom. in usum scholarum, Lips. 1803. G. E. Grodbeck, Historiae Graecorum literar. initia. Ed. sec. 2 Partes, Wilna 1822—23. A. Matthiä, Grundriß der Geschichte der griech. u. röm. Litteratur, 2. umgearb. Aufl., Jena 1822 und Sachse, Versuch eines Lehrbuchs der griech. und röm. Litteraturgeschichte und klassischen Litteratur, für Gymnasien, Halle 1810. Wachler, Handbuch der Geschichte der Litteratur, bis jetzt 1.—3. Teil, Frankfurt 1823—24. — [Neuere Werke: Fr. Schoell, Histoire abrégée de la litterature grecque, 8 voll. Paris 1823—25, deutsch von Schwarze und Pinder, 3 Bde., Berlin 1828—1830. G. Bernhardy, Grundriß der griech. Litteratur, 2 Bearb., 2 Bde., Halle 1865 ff. Th. Bergk, Giechische Litteratur-

[*) Vergl. Menge, Gymnasium und Kunst in Rein's pädag. Studien, 2 Bde. Ferner: Menge, Einführung in die antike Kunst. Leipz., Seemann 1880.]

geschichte, Berlin 1872. G. Grote, History of Greece (XII vol, deutsch von Meißner, 6 Bde., Leipzig 1851—1857. B. Nicolai, Griechische Litteraturgeschichte, 2. Aufl., 1873 ff. J. Ch. F. Bähr, Geschichte der römischen Litteratur, 4. Aufl., 2 Bde., Karlsruhe 1868—1870. G. Bernhardy, Grundriß der römischen Litteratur, 5. Bearb., Braunschweig 1872. W. S. Teuffel, Geschichte der römischen Litteratur, 2. Aufl., Leipzig 1882. E. Hübner, Grundriß zu Vorlesungen über die röm. Litteraturgeschichte, 3. Aufl., Berlin 1872.]

Eine doch nicht mehr ausreichende Litteratur der deutschen Übersetzungen der Griechen und Römer hat Degen geliefert.

Encyklopädisch sind alle oder doch die meisten dieser Hilfswissenschaften und für den Schulgebrauch vollständig genug behandelt in dem Handbuch der klassischen Litteratur, enthaltend: Archäologie, Kunde der Klassiker, Mythologie, griech. und röm. Altertümer, von J. E. Eschenburg, 7. Aufl., Berlin 1824. Mit noch mehr Benutzung auch der neuesten Ideeen findet man L. Schaaff, Encyklopädie, 2. Aufl., 2 Teile, Magdeburg 1820, angelegt. In beiden, jedem Schullehrer zu empfehlenden Schriften findet er auch die besten Lehrbücher über Mythologie und Altertümer genannt. Zur Kenntnis Griechenlands von allen diesen Seiten kann man studierenden Jünglingen schwerlich etwas Lehrreicheres und Gediegeneres empfehlen als die Voyage du jeune Anacharsis vom Abt Barthelemy, deutsch von Biester, 7 Bde., am besten im Original. Bern 1796, auch kürzer, Halle 1821, und im Auszuge, Frankfurt 1809—10.

116. Von dem ersten Unterricht in der hebräischen Sprache.

Von dem Erlernen der hebräischen Sprache kann hier nur so weit die Rede sein, als es einen Teil des Schulunterrichts derer ausmacht, welche sich für das Studium der Theologie bestimmt haben und hinlängliche Vorkenntnisse besitzen müssen, wenn sie den exegetischen Vorlesungen über das alte Testament mit Nutzen beiwohnen sollen, indem Fundamentalia auf der Universität eigentlich nur als Nachhilfen für die Versäumten oder als Ergänzungen des zu unvollständigen grammatikalischen Unterrichts betrachtet werden können. Auch hier ist vor allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst nicht bloß bis zu den Elementen gekommen sei, sondern sich eine vertraute Bekanntschaft und wo möglich eine tiefere Einsicht in den Bau und Geist dieser von der Sprache des Occidents so sehr abweichenden Sprache erworben, daher nicht auf jede Lektion eine mühsame Vorbereitung nötig habe. Nur dann wird ihn der Unterricht interessieren, das Interesse aber sich auch um so sicherer seinen Schülern mitteilen. Zunächst hat er nun dafür zu sorgen, daß die Sprache selbst nach einer richtigen und folgerechten Methode erlernt werde, und teils durch sichere grammatikalische Kenntnisse, teils durch reichen Wortvorrat, teils durch Fertigkeit im Übersetzen wenigstens der leichtern historischen Schriften [1]) der Schüler so weit komme, sich bei rechtem Gebrauch der besten Hilfsmittel selbst weiter bringen zu können. [2]) Dagegen bleibe diesseits der Akademie alle ausführliche Exegese und alle feine Kritik weg. Es ist völlig hin-

reichend, wenn man in diesem Vorbereitungskursus den Text grammatisch-historisch erklärt, dann die wichtigsten Idiotismen, welche die Sprache von andern unterscheiden, bemerkt und allenfalls bei poetischen Stücken auf das Eigentümliche der hebräischen Poesie aufmersam macht.

Anmerkung. Spezielle Winke über die Methodik (nach Ideeen und Vorschlägen des Herrn Dr. Gesenius).

A. Erster grammatischer Unterricht.

a) Nachdem man den Lehrling mit den Buchstaben bekannt gemacht hat, und nach den ersten mechanischen Leseübungen, die wenige Stunden hinnehmen müssen und am besten mit Wortverzeichnissen angestellt werden (damit der Lehrling immer das Gelesene verstehe), mache man ihn sogleich mit dem Personalpronomen bekannt, weil dieses bei der Bildung des Verbi zum Grunde liegt, und gehe dann zum Lesen des regulären Verbi nach einem wohlgeordneten Paradigma über, welches man dabei mündlich erkläre, um auf den Bau des Verbi und die Hauptformen, von denen die übrigen ausgehen, (katal, ketof) und die Bedeutungen der Präformativen und Afformativen (katal ta) aufmersam zu machen. Man lasse dieses dann stückweise auf das genaueste memorieren, da die meisten übrigen grammatischen Flexionen auf diesem Grunde ruhen.

b) Ehe man zum irregulären Verbo fortschreitet, muß dem Lehrlinge ein deutlicher Begriff von den quiescierenden Buchstaben und deren Veränderung gemacht werden, auf welchen die Abweichungen des irregulären Verbi vom regulären größtenteils beruhen. Man gebe auch hier nie ein Paradigma zum Lernen auf, ehe man es vorher erklärt und auf die Charakterformen aufmerksam gemacht hat, an welche sich die andern anschließen.

c) Neben diesen Übungen muß auch schon etwas Zusammenhängendes gelesen und übersetzt werden, wobei man aber lieber anfangs den Lehrling noch keine Wörter aufschlagen lasse, sondern sie ihm selbst sage und dabei die Bedeutung der gewöhnlichsten Partikeln und ähnliche Grundbegriffe, z. B. status constructus, deutlich mache. Man nehme es hier vorerst nicht zu genau und lasse die schwierigen Formen noch ganz unerklärt liegen. Man sorge indes nur dafür, daß der Lehrling bald mit Fertigkeit und ohne Stottern und Stammeln lese, was bei einzelnen sich schnell und wie von selbst, bei andern aber schwer verliert und dann lange anhängt. Das beste Mittel ist öfteres Lautlesen, besonders solcher Stücke, die schon erklärt sind, und wäre es bis zum Auswendiglernen.

d) Zum weiteren Einüben der Verba ist es nun von großem Nutzen, daß man den Lehrling nach dem Muster der Sprachlehre, deren man sich bedient, eigene Paradigmen entwerfen lasse. Zur Abwechslung können auch bloß die Charakterformen aufgestellt werden. Denselben Weg schlage man bei den Nominalparadigmen ein.

e) Man lege dann außer der Ordnung dem Lehrling Formen des irregulären Verbi zum Analysieren vor und mache dabei auf die Kennzeichen jeder Konjugation und jeder Art des irregulären Verbi aufmerksam. Beim Nomen gehe man immer auch auf den im Verbo liegenden Stamm zurück.

f) Das Studium der Syntax kann man dem Schüler großenteils selbst überlassen, und dann nur bei der Erklärung darauf Rücksicht nehmen.

g) Vor allem halte man darauf, daß er sich recht bald eine vertraute, selbst lokale Bekanntschaft mit seiner Grammatik erwerbe, um sich in allen zweifelhaften Fällen darin Rats zu erholen. Man mache ihm daher häufiges Nachschlagen bei der Präparation zur Pflicht und wende dieses auch beim Unterricht selbst an.

Aus demselben Grunde ist der Wechsel der Lehrbücher hier, wie überall bei dem Sprachunterricht, höchst nachteilig. Ein Lehrbuch, welches Kürze mit einer

gewissen Vollständigkeit vereinigt, macht bald mit der Sprache vertraut; der Wechsel verwirrt sogar. Mag man doch anfangs mehreres, namentlich feinere Bestimmungen, Ausnahmen u. dergl. überschlagen lassen, welche dann, bei einer schon größeren Fertigkeit nachzuholen sind. Nur muß der Lernende die Tabellen und Regeln immer an ihrer Stelle wieder zu finden wissen.

h) Das Detail der Accentenlehre kann man ihm auf Schulen füglich ganz erlassen, ja man thut selbst wohl daran. Nur einen allgemeinen Begriff von dieser Art, die Wort-Bedeutung und Interpunktion durch dieselben Zeichen anzudeuten, mag man ihm verschaffen.

B. Methodik bei der ersten und fortschreitenden Lesung ausgesuchter Stücke.

a) Sobald sich der Schüler mit Hilfe eines Wörterbuchs (oder des Wortregisters beim Lesebuche) präparieren gelernt hat, gewöhne man ihn, sich alle ihm noch unbekannten Wörter aufzuzeichnen, und zwar jedesmal zugleich nach der Grundbedeutung, und lasse diese sich einprägen. Wörterkenntnis ist einmal unumgänglich notwendig, und ohne sie kann er nie zur Fertigkeit im Übersetzen kommen.

b) Bei der Präparation kann man anfangs. besonders dem minder fähigen Sprachkopfe, wohl erlauben, sich durch Hilfe einer wörtlichen Übersetzung über den Sinn zu unterrichten. Weit weniger gestatte man aber den Gebrauch einer sogenannten Clavis, weil dadurch die eigene Auffindung des Stammwortes und der vorkommenden Form gehindert wird. Auch sind alle in dieser Art vorhandenen Hilfsmittel durchaus unbefriedigend und geben die Bedeutungen höchst oberflächlich und schlecht an. Höchstens können sie für eine kursorische Privatlektüre, die aber mehr auf Universitäten, als auf Schulen gehört, erlaubt werden; und auch hier ist der Gebrauch einer Übersetzung mit dem Wörterbuche vorzuziehen.

c) Zur Lektüre sind anfangs auserlesene Stellen der Genesis, des Buches der Richter und des 1. B. Samuels am meisten zu empfehlen, deren Inhalt dem Schüler zugleich durch das liebliche Altertümliche und Idyllische ansprechen wird. Von poetischen Stücken sind vorzüglich die Naturpsalmen (Ps. 8, 18, 104) empfehlenswert; von prophetischen Stücken Joel und einzelnes aus Jesaias. Da es keine Silbenmessung giebt, so reicht es hin, wenn dem Schüler eine deutliche Vorstellung von dem Parallelismus und dessen verschiedenen Arten gemacht wird. (S. die Anleitung dazu in W. Gesenius, Hebr. Lesebuch S. 79 ff., vollständiger in De Wette, Kommentar zu den Psalmen, Einleitung § 9).

d) Bei weiteren Fortschritten und in höheren Klassen ist es nützlich, gelesene Stücke, wenigstens teilweise, im Kopfe zurückübersetzen zu lassen, indem man sie deutsch vorsagt. Auch können dann zuweilen

e) Übungen für die genauere Einübung der Grammatik und Punktation angestellt werden, z. B. das Punktieren unpunktierter Texte (an der Tafel), auch Versuche im Schreiben, wozu entweder kleine Sätze, in denen Regeln angewandt werden, oder neutestamentliche Parabeln u. dergl. in hebräischem Stile Gedachtes gewählt werden können. Bei dem Durchgehen solcher Übungsstücke wird dann der geschickte Lehrer Gelegenheit genug haben, auf das Eigentümliche der hebräischen Ausdrucksweise aufmerksam zu machen, auch zu sehen, ob der Schüler selbst schon etwas davon beobachtet hat.

Materialien dazu s. in Weckherlin, Materialien zum Übersetzen aus der deutschen in die hebräische Sprache, Stuttg. 1810, Zweite Ausg. 1820, nebst einem Anhange, Heidelberg 1821, in welchem auf Gesenius' Grammatik verwiesen ist. An eben diese schließen sich an: J. Fr. Schröder, Übungsbuch, enthaltend die evangelischen Pericopen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische. Leipzig 1821. J. C. L. Hantschke, Hebr. Übungsbuch für Schulen, Leipzig 1823. Solche Übungen können indessen mit schon weit fortgeschrittenen Lehrlingen angestellt von

Nutzen sein, wenn eine bedeutende, teils kursorische teils statarische Lektüre vorangegangen ist, und sie dürfen nur den Zweck haben, die Aufmerksamkeit auf Formenlehre, Syntax und Sprachgebrauch zu schärfen. Sehr unzweckmäßig sind dagegen solche Übungen, ja sie müssen zu Unkritik und Geschmacklosigkeit führen, wenn ihnen im Verhältnis gegen die Lektüre zu viel Zeit eingeräumt wird, wenn Gegenstände übersetzt werden, zu deren Ausdruck der biblische Hebraismus nicht hinreicht, und wenn die Schüler dabei auf den Gebrauch eines deutsch-hebräischen Wörterbuchs (dergleichen wir von C. G. Ellwert, 2 Bände, Leipzig 1822 und J. Fr. Schröder, 2 Bde., 1821 u. 1823 besitzen) ohne stetes Nachschlagen des hebräisch-deutschen Wörterbuchs angewiesen werden. Gegen das Zuviel in Ansehung solcher Übungen siehe Gesenius' Vorrede zum hebr. Handwörterbuch, 2. Aufl., S. V. VI.

[Die neuere Methodik sucht gleich von vornherein den Anfänger in die Gesetze der Punktation einzuweihen. Sie widmet deswegen den Vokalen und Konsonanten und ihrem gegenseitigen Verhältnis, sowie den Silben und deren Einfluß auf die Vokalisation eine besondere Aufmerksamkeit in dem richtigen Gefühl, daß auf diesem Gebiet das Geheimnis der hebräischen Sprache liegt. Durch diese rationelle, auf klar erkannten Gesetzen beruhende Behandlung, wobei die Formen der Paradigmata durchsichtig werden, fällt alles Mechanische weg, und der Schüler ist fähig, die Form durch Anwendung der Gesetze selber zu finden und zu bilden.

Als Hilfsmittel können hier bestens empfohlen werden:

Seffer, G. H. Dr., Elementarschule der hebr. Sprache, 5. Aufl., 1873, eine vollständige Elementargrammatik mit fortlaufenden Übungsstücken. Metzger, K. L. P. Prof., Hebr. Übungsbuch für Anfänger, Leipzig 1856. Unter Verweisung auf die Grammatiken von Ewald und Gesenius werden die Gesetze kurz gefaßt; im übrigen, wie bei Seffer, nur bedeutend weiter führend; für vorgerücktere: Trumpp, Ernst, Dr., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische, 1855.]

2. Litterarische Hilfsmittel.

A. Sprachlehren.

Von den früheren grammatischen Werken haben am meisten wissenschaftlichen Wert die von Buxdorf, N. W. Schröder, Storr, Hetzel. Weckherlin's Grammatik empfiehlt sich durch Faßlichkeit. Von J. S. Vater besitzen wir eine größere Grammatik, 2 Aufl., Leipzig 1814, eine kleinere 1816 und ein darauf hinweisendes Lesebuch 1819. Von W. Gesenius' Hebr. Sprachlehre ist seit 1813 die 22. Aufl. neu bearbeitet von Prof. Dr. E. Kautzsch, Leipzig 1878, erschienen. Von dem dazu gehörigen Lesebuche, welches die B. c. aufgestellten Grundsätze befolgt, ist die 11. Aufl., neu bearbeitet von A. Heiligstedt, gr. 8, Leipzig 1873, gedruckt. Die Geschichte der grammatischen Methodik und Würdigung und Verdienste der einzelnen Grammatiken findet man in desselben Geschichte der hebräischen Sprache und Schrift (Leipzig 1815) S. 107 p. (selten, nur antiquar). Geiger, L. das Studium der hebr. Sprache in Deutschland im 15. und 16. Jahrh. Breslau 1870. Über die Idee und Erforderniſſe einer hebräischen Grammatik in Rücksicht auf 1. richtige und vollständige Beobachtung der Spracherscheinungen und 2. richtige und folgerechte Erklärung derselben s. man dessen Vorrede zu dem grammat. Lehrgebäude, Leipzig 1817 (nur antiquarisch zu haben, selten.)

[Einen neuen Aufschwung nahm das Studium der hebr. Sprache durch die grundlegenden Werke H. Ewald's. Dessen Krit. Grammatik der hebr. Sprache erschien schon 1827, Leipzig, die sich dann in „Ausführl. Lehrb. der hebr. Spr." erweiterte, jetzt 7. Ausg., Leipzig 1863. Eine Beurteilung derselben gab Redslob, Leipzig 1837. An das große Lehrbuch schließt sich die hebr. Sprachlehre für

Anfänger, 2. Ausg., Leipzig 1855, auf welche das erwähnte Übungsbuch von Metzger gegründet ist.

Weitere Schulgrammatiken sind:

Nägelsbach, Leipzig 1856. Olshausen, Leipzig 1856. Grundt, Fr. J., Leipzig 1875. — Für einzelne Teile: Vogel, Bildung des persönlichen Fürworts im Semitischen, Greifsw. 1866. Wandel, de particula hebr. Jenae 1875.]

B. Wörterbücher.

Die früheren lexikalischen Arbeiten sind weit unvollkommener als die grammatischen, da seit Simonis kein Wörterbuch neu ausgearbeitet worden war, sondern bloß ältere mit Verbesserungen aufgelegt sind. So Simonis, von Eichhorn, — Coccejus und Schulz. — [W. Gesenius, Novus Thesaurus philologicus criticus linguae hebraeae et chaldaeae Veteris Testam. 3 vls, gr. 4, Leipzig 1829—1858 (57 m) ist nur für Gelehrte. Zum Gebrauch auf Schulen und Universitäten vollkommen ausreichend ist aber dessen hebräisches und chaldäisches Handwörterbuch über das Alte Test., 8. Aufl. neu bearbeitet von Dr. F. Mühlau und Dr. W. Volck, Leipzig 1877. Dasselbe lateinisch, Editio II., ab A. Th. Hoffmanno recognita, Leipzig 1847. Fürst, Julius, Dr., Hebr. und chald. Handwörterbuch über das Alte Testament, 3. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Viktor Ryssel, 2 Bde., Leipzig 1876, Tauchnitz.

Bei dieser Gelegenheit sei noch, hinsichts der — bekanntlich eigentümlichen und hebraisierenden — Originalsprache des Neuen Test. bemerkt, daß, wenn früherhin in manchen Schulen die fehlerhafte Methode herrschte, das Griechische mit dem N. Test. anzufangen, jetzt vielleicht zu allgemein darin gefehlt wird, daß besonders für künftige Theologen gar keine Vorbereitung mehr auf die Lesung desselben stattfindet. In dem letzten Jahre vor der Universität sollte wenigstens eine Stunde wöchentlich dazu bestimmt werden, historische und epistolische Abschnitte zu lesen, um einigermaßen mit der so abweichenden Gräcität bekannt zu machen, da mancher, der den Homer fertig liest, bei dem N. Test. überall anstößt, der akademische Exeget aber mit Recht auch hier die gemeine Fertigkeit voraussetzt. Nur müssen diese Lehrstunden nicht in eine förmliche Exegese ausarten und eine halbtheologische Lektion werden. Dies ist ein Vorgreifen, was keinen wesentlichen Nutzen haben und zu leicht den jungen Theologen mit dem Dünkel erfüllen kann, auch alles das schon auf Schulen gehört zu haben, was später durch die Neuheit unstreitig ein größeres Interesse für ihn haben würde.

Warum sollen übrigens solche, die künftig andern Studien sich widmen, nicht auch einen Blick in das Original des heiligsten Buchs der Christen werfen? Sollte es weniger Interesse für sie haben, als die Religionsbücher so mancher andern Völker.

[Als Hilfsmittel können empfohlen werden:

Winer, G. B. Dr., Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms, 5. Aufl., Leipz. 1844, und Schirlitz, S. Ch., Griechisch-deutsches Wörterbuch zum N. Test., 2. Aufl., Gießen 1858, auch dessen Neutest. Grammatik, ebendaselbst. Cremer, Herm., Biblisch-theologisches Wörterbuch der neutestamentl. Gräcität, 2. Aufl., 1872; (dogmatisch befangen, daher mit Vorsicht zu gebrauchen).]

Achtes Kapitel.

Von dem Unterricht in den redenden Künsten und der Bildung des Geschmacks.

117. Redekunst und Dichtkunst.

Die Regeln der Schreibart und der Komposition umfassen sowohl die ungebundne als die gebundne Rede und bekommen den Namen der Redekunst (Rhetorik im weitern Sinn) und der Dichtkunst (Poetik). Im engeren Sinn unterscheidet sich die erstere von der allgemeinen Theorie des Stils dadurch, daß sie sich auf eigentliche rednerische Kunstwerke, auf höhere Produktionen der Beredtsamkeit beschränkt, wenn jene alle Arten der prosaischen Schreibart umfaßt. Daß weder die rhetorische noch die poetische Kunstlehre an sich Redner und Dichter hervorbringen könne, versteht sich. Was beiden unentbehrlich ist — heller Verstand, Reichtum an Kenntnissen und Ideeen, Wärme des Gefühls, lebendige Phantasie, Leichtigkeit der Mitteilung — dies alles sind Gaben der Natur, zum Teil auch Früchte eignen Fleißes, vieles Lesens, vielseitiger Geistesbildung durch Studium und selbst durch das Leben. In diesem Sinn hat man immer behauptet, der Redner und besonders Dichter werde nicht durch Kunst gebildet, sondern er werde geboren. Aber die Theorie hält die Natur in den Schranken des Schicklichen und Zweckmäßigen; sie kommt selbst dem Minderbegabten einigermaßen zu statten, bringt die Ursachen der Wirkungen, welche eine natürliche Beredtsamkeit und eine in Worten sich aussprechende dichterische Begeisterung hervorzubringen pflegt, zum Bewußtsein und leitet dadurch auf die Mittel, wodurch die Kunst die Natur unterstützen und sich selbst veredeln und verschönern kann. Nur dies kann das Ziel des Unterrichts in der Rhetorik und Poetik sein. Denn allen Lehrlingen Talente zu geben, die ihnen die Natur versagt hat, darauf muß jeder Lehrer, will er sich nicht mit vergeblichen Hoffnungen täuschen, beizeiten Verzicht leisten, und er thut wohl, selbst in seinen Anforderungen auf die große Verschiedenheit der Anlagen und des Talents Rücksicht zu nehmen.

118. Wert der Theorie als Gegenstand des Unterrichts.

Zwar ist mit der Anleitung zu einer korrekten und für die gewöhnlichen Zwecke im bürgerlichen Leben angemeßnen Schreibart bei den meisten das Geschäft des Unterrichts in diesem Fach geendet. Auch lehrt die Erfahrung, daß viele, welche kein Lehrer weiter geführt hat, später durch sich selbst zu einer hohen Fertigkeit im Gebrauch der Sprache gelangten und zugleich für die Werke der redenden Kunst, Sinn und Geschmack, und selbst einen richtigen Geschmack bekamen, ohne daß sie durch Theorieen dazu gelangt oder sich jemals der Gründe deutlich be-

wußt geworden wären. Gleichwohl gehört die Theorie in den Kreis dessen, was den Höhergebildeten als wissenschaftliche Erkenntnis nicht fremd bleiben sollte, und wodurch sie sich von jenen unterscheiden, welche auf der ersten oder zweiten Stufe des Unterrichts im Stil (§ 54. 55.) stehen bleiben. In Gelehrtenschulen kann zwar schon in den mittleren Regionen darauf vorbereitet werden. In den oberen Klassen findet sie jedoch ihre eigentliche Stelle, und es wird ihr auch die Teilnahme der Schüler nicht fehlen, wenn sie ihre mannigfaltigen fragmentarisch gesammelten Kenntnisse dieser Art durch sie nun encyklopädisch gesammelt und zu einer Art von System verbunden sehen.

119. Vorbereitungen auf die wissenschaftliche Behandlung der Theorie.

Der zusammenhängenden, wissenschaftlich geordneten Theorie der Rhetorik und Poetik gehen am besten analytische Entwickelungen dessen voran, was in den Meisterwerken das Wesen der rednerischen und dichterischen Kunst ausmacht, und woran man sie als solche erkennt. Am frühesten sind die klassischen Werke des Altertums die Regel des Geschmacks geworden; aus ihnen hat sich die Theorie der vollkommenen Rede in allen Gattungen gebildet, und noch stehen sie, wo nicht unübertroffen, doch als hohe Ziele der Nachahmung vor uns. Für Schüler, welche sie zu lesen und zu verstehen sich die Fertigkeit erworben haben, ist daher nun auch ihre ästhetische Behandlung und Erklärung, eben sowohl des Stoffs und Plans als der Sprache, namentlich auch die Entwickelung des Unterschiedes zwischen der rhetorischen und der einfachen Schreibart, zwischen der Sprache des Dichters und der des Prosaisten die bei weitem beste Vorbereitung zur Theorie. Hierbei hat man Gelegenheit, den jungen Leser die Grundsätze selbst entdecken, den Geist, der große Redner und Dichter beseelte, ahnden zu lassen, um ihrer Kunst auf die Spur zu kommen. Aber nicht minder können, sowohl für jene, als für andre, denen ihre Werke unzugänglich bleiben, hierzu die vorzüglichsten Werke der Neuern genutzt, ebenso wie jene teils grammatisch interpretiert, teils ästhetisch kommentiert werden. Auch wird man dabei nicht versäumen dürfen, das Unterscheidende in dem Charakter der alten und neuern Bildung in ein helleres Licht zu setzen. Daß hierzu ganz vorzüglich die deutschen Klassiker zu wählen sind, ohne deshalb gegen das Ausland ungerecht zu werden, bedarf in einer Zeit kaum erinnert zu werden, wo wir uns in allen Gattungen mit jenen messen können.

Anmerkung. In der gelehrten Schulbildung sollte man billig das Theoretische der Ästhetik nicht bloß an die sogenannten deutschen Stilstunden knüpfen, sondern vieles dieser Art gleich mit der Lesung der Klassiker verbinden, so weit es nur, ohne den nächsten Hauptzweck des Sprachunterrichts zu sehr zu beschränken, geschehen kann. Aber eben so sehr sind solche vorläufige Entwicke-

lungen, welche auf vielen Schulen ganz versäumt werden, bei den neuern Klassikern zu empfehlen.

Bei den ältern Klassikern ist dem Lehrer durch solche Ausgaben und Kritiken viel vorgearbeitet, die nicht bloß die Worte betreffen, sondern sie auch als Kunstwerke behandeln, was freilich viele sehr gelehrte Philologen verschmähten. Heyne, Lessing, Herder, Wieland und andere, die auf ihren Bahnen gegangen sind, haben hierin große Verdienste. Empfehlenswert sind von dieser Seite die Charakteristiken der vornehmsten Dichter aller Nationen, als Nachtrag zu Sulzer's Theorie der schönen Künste, Leipzig 1792—1808, 8 Bde. Eine lehrreiche Probe, wie neuere Dichter erklärt werden müssen, giebt Delbrück's Schrift Über das Schöne, eine Untersuchung, nebst Erklärung einiger Klopstock'schen Oden, Berlin 1800. Möchte sie sich nur über mehrere Oden oder auch Stellen des Messias verbreitet haben, da sie ähnliche Arbeiten, z. B. von Cramer, weit übertrifft. Größern Umfang haben K. H. L. Pölitz, Vorlesungen über Fragmente aus deutschen Autoren als Versuche der Interpretation für die reifere Jugend, Görlitz 1800. Desgl. Sauer's u. Neuhofer's Vorlesungen über deutsche Klassiker zum Gebrauch in höheren Lehranstalten, 2. Tl., Tübingen 1810.

[Unter den neueren Erklärungen sind hervorzuheben: *Götzinger, Deutsche Dichter, 2. Teil, Leipzig. Große, Auswahl Klopstock'scher Oden, Aschersleben. Grube, Ästhetische Vorträge, Iserlohn. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen, 5. Teil, Leipzig. *Eberhardt, K., Die Poesie in der Volksschule, 1. u. 2. Reihe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Hartert, Auswahl aus Schiller's Gedichten, Kassel u. Göttingen. Kehrein, Handbuch deutscher Prosa, 2. Tl., Leipzig. Lüben u. Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur, 3 Tle., Leipzig. Viehoff, Goethe's Gedichte erläutert 2c., Stuttgart. Weismann, Uhland's dramat. Dichtungen, Frankf. Werneke, Klopstock, Soest. Düntzer, Erläuterungen zu den deutschen Klassikern (Goethe, Wieland, Schiller, Herder, Klopstock, Lessing, Uhland.) Bibliothek der deutschen Nationallitteratur des 18. u. 19. Jahrh. mit Einleitungen und Anmerkungen, Leipzig. Viehoff, Schiller's Gedichte in allen Beziehungen erläutert 2c., 5 Teile, Stuttgart. Tobien, Erklärung ausgewählter Gedichte von Schiller, Elberfeld. Haselmeyer, F. v. Schiller's ausgewählte Gedichte erläutert, Würzburg. Hofmeister, Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke, Stuttgart. Saupe, Goethe's und Schiller's Balladen und Romanzen erläutert, Leipzig. Gruppe, Leben und Werke deutscher Dichter, Leipzig. Armknecht, Eklogen, Emden. Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen, 5. Teile, Kassel. Kuenen, Die deutschen Klassiker, Köln. Ausführlichere Litteratur über Schiller und Goethe s. b. L. Unflad, München 1878.

Über einzelne Werke giebt es auch eine Reihe zum Teil trefflicher Hilfsmittel. So: Cholevius, Ästhet. und histor. Einleitg. 2c. zu Goethe's Hermann und Dorothea, Leipzig. Funke, Goethe's Herm. u, Doroth., Paderborn. Hiecke, Goethe's Größe in seinem bürgerl. Epos Hermann und Dorothea, Leipzig. Cosack, Lessing's Laokoon, 2. Aufl., Berlin 75. Fischer, Lessing's Nathan d. W., Stuttgart. Ders., Goethe's Faust. Deutsche Rundschau 1877. Döring, Shakesp.

Hamlet, Berlin. Gutekunst, Iphigenie auf Tauris, Stuttgart. Hiecke, Ges. Aufsätze zur deutschen Litteratur, Leipzig. Lucae, Über Schiller's Wilh. Tell, Halle. Meyer, Schiller's Wilh. Tell, Nürnberg. Niemeyer, Lessing's Minna v. Barnhelm, Dresden. Rudolph, Erl. Wörterbuch zu Schiller's Dichterwerken, 2 Bde., Berlin. Strauß, Lessing's Nathan, Berlin. Vilmar, Göthe's Tasso, Frankfurt a. M., u. a.]

120. Behandlung der Theorie.

Den anfänglich mehr gelegentlichen Vorbereitungen folge nun eine eigentliche Theorie der Rhetorik und Poetik.[1]) Sie kann entweder streng wissenschaftlich oder populär behandelt werden. Im ersten Fall wird sie von einer Metaphysik oder Kritik des Schönen als ihrem Grundbegriff ausgehen. Dies ist, da es, sobald die Untersuchung tiefer gehen soll, über die Fassungskraft selbst reifender Jünglinge hinaus liegt, lediglich dem höheren akademischen Unterricht zu überlassen, welcher auch, da die Ästhetiker jetzt mehr als vielleicht je über die letzten Gründe der Geschmackslehre im Streit sind, die verschiedenen Systeme alter und neuer Zeit berücksichtigen muß.[2]) Die Methode, wie sie der erste oder Schulkursus verlangt, muß sich durch Einfachheit und Gemeinverständlichkeit auszeichnen, alle Spekulation, welche selbst talentvolle Lehrer so leicht aus den Hörsälen auf das Schulkatheder übertragen, vermeiden und sich begnügen, die Grundsätze aufzustellen, über welche man, da sie aus den allgemein anerkannten Mustern des Geschmacks entlehnt sind, ziemlich allgemein einverstanden ist. Der Vortrag beschäftige sich nun teils mit dem Material oder dem Stoff, teils mit der Form rhetorischer und poetischer Kunstwerke. Er lehre Erfinden, Ordnen, Einkleiden im Vortragen. (Inventio, Dispositio, Elocutio.) Die Erfindung bahnt die Wege, öffnet die Quellen (locos) der Gedanken und lehrt theoretisch und praktisch über den gewählten Stoff nachdenken, ihn erweitern und ausführen. Auch lehrt sie unterscheiden, welcher Stoff sich zu einer künstlerischen Behandlung eigne, und wie daraus die verschiedenen Gattungen der Beredtsamkeit und Dichtkunst entstehen. Die Anordnung des Stoffs wird teils auf logische Gesetze, teils auf die ästhetische Wirkung, von welcher oft die Ökonomie eines Kunstwerkes abhängt, zurückgeführt. Bei der Darstellung aber durch die Sprache werden sowohl die Vollkommenheiten derselben, welche die Werke der Beredtsamkeit und Dichtkunst mit einander gemein haben und wozu auch die Lehre von den Tropen und Figuren gehört, als die, wodurch sich beide von einander unterscheiden, abgehandelt.[3]) Je mehr überall den Regeln gewählte Beispiele, auch selbst des Fehlerhaften, um das Urteil daran zu prüfen, zur Seite stehen, desto zweckmäßiger, lebendiger und interessanter wird der Vortrag werden. Ohne dies würde eine selbst auswendig gelernte Theorie ohne

Kraft und Wirkung bleiben, wenigstens nie in eine wahre Geschmacksbildung übergehen.[4]) Bei der Wahl dessen, was man als musterhaft aufstellt, werde nie einseitig verfahren. Man hüte sich, das, was die Mode an die Ordnung des Tages gebracht hat, zur Regel des Geschmacks zu machen und zu verlangen, daß, was einer gewissen Zeit als einzigvortrefflich erschien, jeder Zeit so erscheinen soll.[5])

Anmerkung. 1. Ein zusammenhängender Vortrag der Redekunst und Dichtkunst gehörte vormals fast allgemein zu den Teilen des höhern Jugendunterrichts und machte das Wesen dessen aus, was man die schönen Wissenschaften nannte, im akademischen Unterricht aber, — seit A. G. Baumgarten den Namen Ästhetik geprägt hatte, — mit diesem bezeichnete. Selbst die gelehrten oder lateinischen Schulen, welche die neuere Litteratur spröde verschmähten, handelten dennoch (wie Ernesti in seinen Initiis) die Rhetorik, und eben so (wie Scaliger und Vossius) die Ars poetica in Beziehung auf die Redner und Dichter des Altertums ab. — Dies hat sich geändert, und mancher Jüngling verläßt die Schule, ohne selbst von den Hauptmaterien beider Wissenschaften eine Idee zu haben oder die bekanntesten Terminologieen erklären zu können.

2. Lehrer, welche sich schon im Jugendunterricht in metaphysischen Spekulationen verlieren und die bestimmte Theorie einer abgeschlossenen — gewöhnlich neuesten — Schule Anfängern vortragen, verwirren, — wenn sie auch selbst im klaren sein sollten — die Köpfe, statt sie aufzuklären, und machen Jünglinge zu Schiedsrichtern über Streitigkeiten, wovon sie kaum die Elemente verstehen. Auch dies ist eine unglückliche Folge des ästhetisch-philosophischen Sektengeistes. — Und warum soll man denn hier dem höheren Studium nichts übrig lassen?

3. Da überall, besonders auch in dem Unterricht von Jünglingen, die schon der Vollendung der Schulbildung nahe stehen, um so mehr Zeit zu sparen ist, je mehr sich die Gegenstände drängen, so ließe sich gar wohl, was in den Lehrbüchern als getrennt erscheint — Rhetorik und Poetik — wenigstens in vielen einzelnen Materien mit einander vereinigen. Est enim — erinnerte schon Cicero, — finitimus oratori poeta, numeris adstrictior paullo, verborum licentia liberior, multis vero ornandi generibus socius ac paene par. (de orat. 1, 16.) Rhetorik und Poetik haben eben daher

a) beide gemein:

aa) Die allgemeinen Begriffe vom Schönen, wovon sie den Namen der schönen Wissenschaften erhalten haben, welcher — beiläufig gesagt — im Deutschen enger als in dem belles lettres der Franzosen ist, wo er mehr das ausdrückt, was wir jetzt Humaniora nennen.

bb) Die Lehre von den Seelenkräften, welche dabei vorzüglich geschäftig bnsi, so wie die Wirkungen, welche durch sie zunächst beabsichtigt werden.

cc) Die Lehre von den höhern Vollkommenheiten des Stils sowohl im Ausdruck selbst, als im Periodenbau oder im Numerus und Rhythmus. Dies alles gehört zur Beredtsamkeit, welcher Begriff im weiteren Sinn eben sowohl auf den Dichter als Redner anwendbar ist, wo dann nach Entwicklung des Allgemeinen das Charakteristische jeder Gattung sich desto deutlicher machen läßt.

Namentlich gehört dahin die Lehre von den Tropen und Figuren, die, recht behandelt, nichts weniger als eine leere Terminologie der Grammatiker und Rhetoren ist. Schon als Übung des Beobachtungsgeistes, des Unterscheidens des Eigentlichen und Uneigentlichen, des Gewöhnlichen und Ungewöhnlichen in der Bezeichnung der Gedanken, dann des Abstraktionsvermögens und der Fertigkeit in der Subsumtion einzelner Fälle unter allgemeine Begriffe, endlich als Übung des richtigen Geschmacks im Gebrauch der Bilder und der rechten Stellung und Verbindung dieser — nach Cicero's Ausdruck — luminum orationis, kann sie sehr lehrreich und anziehend gemacht werden.

dd) Selbst als Anleitungen zur Anwendung der allgemeinen Gesetze betrachtet, können sie beide von den drei Hauptoperationen, welche allen Werken der redenden Kunst zum Grunde liegen, Invention, Disposition, Elokution ausgehen. Denn auch darin sind sich Redner und Dichter gleich. Gedankenreichtum, — richtiger Plan, — vollkommne Darstellung in der Sprache und dann mündliche Vorträge (Deklamation) — dies sind die Elemente und die Erfordernisse jedes rhetorischen und poetischen Kunstwerks. Nur in der Art, ihnen zu genügen, hat jede Gattung auch ihr Eigentümliches.

b) Die spezielle Materie betreffend handle man

aa) bei der Rhetorik von den verschiedenen Gattungen der Produktionen in ungebundner Rede, in welcher Beredtsamkeit oder höhere Vollkommenheit der Schreibart an ihrer Stelle ist; wozu allerdings außer den eigentlichen Reden, die gleichsam der Hauptsitz der Eloquenz sind, auch dogmatische, historische, dialogische und selbst epistolarische Werke gerechnet werden können, sobald sie sich über den gemeinen Vortrag, welcher bloß für äußere Bedürfnisse und Zwecke berechnet ist, erheben;

bb) bei der Poetik von den einzelnen Dichtungsarten nach den in den Lehrbüchern bestimmten Einteilungen.

Um diesen Plan zu entwerfen und den im Paragr. angedeuteten Forderungen der Methode zu genügen, wird wenigstens der angehende Lehrer die besten Anweisungen zur Rhetorik und Poetik zu Rate ziehen und nach der nähern Kenntnis seiner Schüler beurteilen, was für sie zunächst das Brauchbarste und Wichtigste ist. (Die betr. Litteratur s. weiter unten § 123.)

4. Die Beispielsammlungen erleichtern wenigstens das Aufsuchen und Nachschlagen und bewahren manches zu früh Vergessene auf. Sie sind zugleich als Materialien zur Interpretation und zu Deklamationsübungen brauchbar. (Litteratur s. weiter unten § 124.)

5. Der ästhetische Sektengeist ist so verderblich wie jeder andere. Er bleibe fern vom Jugendunterricht. Alles, was in seiner Art vortrefflich ist, werde anerkannt. Wir haben nicht erst seit ein Paar Decennien von der neuesten Schule gelernt, was Geschmack und richtiger Geschmack sei. Lehrer, welche nur kennen oder nur schätzen, was eben an der Mode ist, bringen sich und ihre Schüler um die schönsten Genüsse aus den herrlichsten Werken der Vorzeit. Was Wunder, daß sie von denen, mit welchen die Blüte der deutschen Litteratur begann, Haller, Gellert, Cramer, Gleim, Klopstock, Kleist u. s. w. nie etwas gelesen haben, oder gar spröde äußern, „daß man sie nicht mehr lesen könne," da sie ja kaum verstatten, Schiller neben Goethe zu stellen, — eine Abgötterei, die niemand mehr als diesem großen Deutschen mißfallen kann, dessen

Werke über sein Leben der beste Beweis sind, wie hoch er jedes Verdienst, und wie er namentlich die Unvergeßlichen ehrt, die jene kaum noch in die Hände nehmen mögen.

Auch Meisterwerke gehören zum Teil ihrer Zeit an, und es giebt sehr wenige, die davon eine Ausnahme machen. Selbst die großen Muster des klassischen Altertums, z. B. die dramatischen, können nur von denen, welche sich in die Altertümer hineingearbeitet haben, was nur wenigen gegeben ist, ganz verstanden und mit dem Wohlgefallen aufgenommen werden, das sie in ihrer Zeit fanden. Man ruft eine verschwundene Zeit nie ganz zurück. Das Nibelungenlied steht in seiner Zeit als ein einziges Werk da und behält als eine heilige Reliquie, schon für die Sprachforschung, hohe Wichtigkeit. Unsrer Zeit wird es — man mühe sich wie man wolle — nie werden, was ihr die in ihr entstandenen Meisterwerke geworden sind. Man wird, der Mode zu gefallen, es preisen, aber wie wiele werden die Geduld haben, es zu enden? — „Der Deutsche — sagt Goethe (hear him!) — war auf gutem Wege und wird ihn gleich wieder finden, so bald er das schädliche Bestreben aufgiebt, die Nibelungen der Ilias gleich zu stellen." (Über Kunst und Altertum, I. Bd, 3. St. 63.) Klopstock's Messias könnte, jetzt erscheinend, nie die Sensation machen, die er einst gemacht hat, weil die Empfänglichkeit für die Religionsideeen, auf welchen das Ganze ruht, nicht mehr die allgemeine ist. Dennoch bleibt er ein unsterbliches Werk eines unsterblichen Nationaldichters. Wenn man aus solchen Gesichtspunkten frühzeitig die Werke der redenden Künste betrachten lehrt, so macht man den jugendlichen Geist empfänglich, sich jedes Schönen — des inländischen und ausländischen, — des alten und neuen — zu freuen, und sichert vor der Gefahr, durch Einseitigkeit den Geschmack an allem, was eben nicht an der Mode ist, zu verlieren.

121. Praktisch-rhetorische Übungen.

Neben der Theorie sind die eignen Übungen in den verschiedenen Gattungen der ungebundenen Schreibart nach der schon bei der zweiten Stufe dieses Unterrichts angedeuteten Methode (§ 55) unablässig fortzusetzen. Die Steigerung der Forderungen zeigt sich hier vorzüglich in der Wahl des Stoffs, der Ausführlichkeit und der regelmäßigen Form der Arbeiten. Nicht bloß sogenannte Chrieen oder Reden im strengern Sinn nach einem feststehenden Typus, wie ihn die älteren Regelbücher aufstellten und dadurch alle freie Bewegung des Geistes hemmten, vielmehr Aufsätze aller Art gebe man auf[1]) und lerne an dem Gelingen oder Mißlingen das natürliche Talent seiner Schüler kennen, das den einen mehr für diese, den andern für eine andere Gattung eignet. Was aber das Wesen jedes guten Vortrags ausmacht — Ordnung, Zusammenhang der Ideeen, Klarheit, Beobachtung des Schicklichen und edle Sprache — werde überall als das Wichtigste betrachtet und besonders in erster Hinsicht der Lehrling zum regelmäßigen Denken und Disponieren[2]), unter anderm auch durch Ausziehen der Disposition aus sehr logisch geordneten fremden Aufsätzen und Reden angehalten. Dagegen kann man gegen die Auswüchse einer noch ungeregelten Phantasie, einer übermäßigen Fülle von Worten und das lebhaften Köpfen gewöhnliche Hinüberstreifen in das Poetische weit nach-

sichtiger sein. Diese Fehler selbst verraten wenigstens Anlage und Reichtum von Ideeen und Bildern, der auch hier immer besser als Armut ist.[3]) Übrigens sei der Lehrer auch der Leiter der deutschen Lektüre seiner Schüler, welche geregelt eben so viel zur Bildung, als ungeregelt zur Verderbnis des Geschmacks beitragen kann.[4])

Anmerkung. 1. Der größte Teil der Übungen, welche schon auf der zweiten Stufe des Unterrichts oder in den mittleren Klassen zweckmäßig waren, kann auch auf den höheren Stufen fortgesetzt werden — nur ausgedehnter und schwieriger. Namentlich gehören für diesen Kursus:

a) Bearbeitungen historischer Aufgaben. Schilderungen merkwürdiger Begebenheiten — bald streng geschichtlich, mit Benutzung der Quellen verbunden, bald mehr aus der Phantasie, also Wahrheit und Dichtung gemischt. (Leonidas bei Thermopylä. Alexander und Darius. Cato und Utica. Totenfeier des Germanicus, Pariser Bluthochzeit. Luther vor Carl V. — Der Einzug der Verbündeten in Paris u. s. w.)

b) Schilderungen und Scenen aus dem Menschenleben. — (Befreiung eines Galeerensklaven — Empfindungen eines Sehendgewordnen — Wiedererwachen eines Scheintoten — Festfeiern — Rückkehr aus der Freiheitsschlacht in der Eltern Haus.)

c) Charaktergemälde. — Bald aus der Geschichte; — bald aus dramatischen oder epischen Werken, (Achill — Ulyß — Hektor — Aeneas — Dido — Nathan der Weise — Marinelli — Tell — die Jungfrau von Orleans — Egmont — Iphigenia — Götz von Berlichingen); — bald idealisierte Charaktere in Theophrast's und La Bruyere's Manier.

d) Schilderungen aus der Natur. (Der Ätna — Vesuv — ein Sturm — das Erdbeben — Landschaften.)

e) Prosaische Dichtungen — Fabeln — Parabeln.

f) Dialogen in bestimmten Situationen. Lucianische Gespräche.

g) Fortgesetzte Übungen im Briefschreiben (s. § 56.) — nicht sowohl von gemeinen Geschäftsbriefen — als solchen, an welchen die Empfindung und die Reflexion über bestimmte Situationen mehreren Anteil hat, besonders um den Sinn für das Schickliche zu üben. Auch Begebenheiten können in Briefform zwischen den handelnden Personen eingekleidet werden.

h) Zergliederungen und mit Urteil verbundene Darstellungen ästhetischer Werke, Gedichte, Abhandlungen, Schauspiele.

i) Parallelen (Nekromantien bei Homer Od. XI. Virgil. Aen. VI. Lucian VI, 570. Statius VI, 406. Valerius Flaccus I, 730. Seneca Oedip. 548. — Schilderungen der Fama bei Homer, Ovid und Virgil. — Das Schild des Achill, des Herkules, des Aeneas bei Homer, Hesiod, Virgil. — Virginius bei Livius, Odoardo bei Lessing.)

k) Eigentliche Reden. So wenig als möglich wähle man die allgemeinen trivialen Themata (Lob der schönen Wissenschaften. Wert der Tugend, des Fleißes, der Dankbarkeit. Stärke des Charakters. Schönheit der

Natur u. s. w.). Sie führen, da das Nachdenken darüber so leicht scheint, und was Horaz communia proprie dicere nennt, so schwer ist, zu seichtem Alltagsgeschwätz. Wie bei den lateinischen höheren Aufgaben, werde auch hier die Situation gegeben. Die Reden haben einen bestimmten Zweck etwas zu erlangen, abzuwehren, durchzusetzen, historische oder idealisierte Personen anzuklagen, zu lobpreisen, zu verteidigen. Aus der Lage, in welche man den jungen Redner durch Besprechen des Stoffs versetzt hat, komme ihm die Begeisterung. (Er denke sich, er sei Josef vor seinen Brüdern — Brutus im Kreise der Mitverschwornen — Hannibal vor der Schlacht bei Zama — Seneca vor Nero — Galiläi im Gefängnis — ein junger Fürst, der zum ersten Mal zu seinem Volke spricht — ein Schweizer, der den Tod des Landvogts seinem Kanton ankündigt.) Auch das jetzige Leben bietet Stoff die Fülle: Ein Deputierter zu einer Volksversammlung — ein Feldherr an das Heer vor der Schlacht, nach der gewonnenen, verlornen Schlacht — ein Sprecher der Bürger in einer frei gewordnen Stadt — ein Sohn bei der Jubelfeier seiner Eltern — ein Trauerredner am Grabe eines edlen Jünglings, eines verdienten Mannes u. s. w. Erst später gehe man zu mehr didaktischen Reden über und lehre dabei die Form oder Technik derselben als Kunstwerke nach ihren wesentlichen und außerwesentlichen Teilen kennen.

2. Kann gleich auf dieser Stufe dem Jüngling schon angemutet werden selbst zu denken und zu erfinden, so muß ihn dennoch die Anleitung dazu bei allen einzelnen Arten und Aufgaben nicht zu früh verlassen. Es kommt oft nur darauf an, ihm Winke zu geben, den Weg zu zeigen, und er wird ihn bald weiter verfolgen. Auch das Meditieren ist eine Kunst, über die man Regeln geben kann. Ein recht lehrreicher Aufsatz, der dem Lehrer zu diesem Zweck sehr zu statten kommen dürfte, findet sich in Garve's vermischten Schriften über die Kunst zu denken, 2. Teil S. 245. In den Rhetoriken der Alten (Cicero, Quintilian) handeln davon die Kapitel de inventione.

3. Die Beurteilung und Korrektur schließe sich hier stets an die schon bekannten oder dabei mitzuteilenden Kunstregeln an. Überall sei sie mit Gründen begleitet, eine stete Anwendung der Kritik und Urteilskraft. Nicht daß etwas gut oder schlecht, angemessen oder unschicklich und geschmacklos, sondern warum, nach welchem Gesetz es dies sei, muß der Schüler lernen, damit er dadurch einen Maßstab auch für eigene künftige Kritik fremder Werke und besonders für das Schickliche zeitig Sinn bekomme. Denn — ut in vita sic in oratione nihil difficilius est, quam quid doceat (τὸ πρέπον) videre. (Cic. orat. 21.) Über die Schonung der jugendlichen Beredtsamkeit, wo sie mehr sprudelnder Überfluß als Fülle wird, gab schon Cicero (de orat. 2, 21.), der überhaupt nicht genug von dem Lehrer der Redekunst studiert werden kann, vortreffliche Winke. Weniger schonend sei er gegen die Affektation auch des Purismus und die Nachahmerei des Modestils, damit ein fester Geschmack begründet werde, von welchem sich die Deutschen zu entfernen durch ihre Modesucht so leicht in Gefahr sind. Auch hierüber hat sich neuerlich Goethe sehr bestimmt ausgesprochen, indem er über den vortrefflichen Aufsatz von Ruckstuhl

über die Ausbildung der deutschen Sprache in Beziehung auf neue, dafür angestellte Bemühungen, in der Nemesis 8. Bd. 3. Stück 1816 bemerkt, daß er alles, was und wie es gesagt ist, durchaus unterschreibe.

Am besten ist's, wenn der Lehrer sich bei jeder Gelegenheit, Lektüre, Lebenssituation Themata anmerkt, die sich zu Aufgaben eignen, damit er nicht in Wiederholungen falle. Aufgabensammlungen sind schon im Vorhergehenden angegeben worden.

4. Nichts ist schwerer als die Aufsicht und Leitung des Lesens besonders bei jungen Studierenden. Denn auch hier will der Knabe und Jüngling lieber seiner Neigung als dem Rat der Erfahrnen folgen. Von der moralischen Seite ist der Gegenstand bereits oben (1. Teil § 113 und Beil. IV.) behandelt. Von der intellektuellen ist bei den einzelnen Wissenschaften davon die Rede gewesen. Hinsichts der ästhetischen Leitung und Anordnung wenigstens folgende Ratschläge:

a) Mit den einfachsten Gattungen werde der Anfang gemacht. Für Knaben gehören (Gellert'sche, Lessing'sche) Fabeln, kleine prosaische und poetische Erzählungen, interessante Biographieen, Lieder, selbst gut geschriebene Märchen, woran kein Mangel ist. Dagegen bleibe alles kindisch Tändelnde ausgeschlossen.

Allmählich können größere, erzählende und beschreibende Werke folgen — auch leichtere ausgesuchte Schauspiele, immer mit steter Rücksicht auf korrekte und überhaupt musterhafte Sprache. — Mit der unterhaltenden, wonach gewöhnlich zuerst gefragt wird, werde auch die didaktische Prosa verbunden, sobald einige Reife des jugendlichen Geistes ihn dafür empfänglich macht. — An das Epos ist der Jüngling durch Homer und Virgil gewöhnt. Er lerne es nun auch bei den Neuern kennen, — zunächst aber an den leichteren epischen Produktionen von Voß, Goethe, einigen Wieland'schen — da die erhabenen von Klopstock, Bodmer nicht so früh, oder wenigstens nur stellenweise ansprechen können. — Es folge das Drama in seinen höheren Gattungen, wie es in den Meisterwerken eines Lessing, Schiller, Goethe vor uns steht — dann die höhere lyrische Poesie, die erhabene Ode, die größern Werke der historischen und rednerischen Kunst — alles in der Reihenfolge, wie die Theorie und Praxis des rhetorischen Unterrichts fortschreitet. Ein Rückblick in das deutsche Altertum kann, wenn erst Urteil und Geschmack an Werken, die in Sprache und Komposition für unsere Zeit Muster sein sollten, gebildet und befestigt ist, den Beschluß machen. Man studiert die bildenden Künste nicht zuerst an den ägyptischen oder hetrurischen Werken. Man liest nicht den Ennius vor dem Virgil und soll eben so wenig die Nibelungen, die Minnesinger und Meistersänger, oder Gryphius, Opitz und Günther früher studieren, als man weiß, welche Höhe durch allmählichen Wachstum die Kunst in den Werken unsrer vollendeten Klassiker erreicht hat.

b) Da es kaum möglich ist, eine ganz genaue Stufenfolge zu erreichen, am Ende auch einiges Vorgreifen so viel nicht schadet, so wache nun der Lehrer, so viel er irgend vermag, darüber, daß

aa) alles entschieden Schlechte oder sehr Mittelmäßige, oft sogar durch den Inhalt moralisch Verderbliche entfernt bleibe. Später wird es alsdann der bessere Geschmack des Jünglings von selbst verschmähen. Überhaupt ist zu viel leichte Leserei dem gründlichen Studium in aller Hinsicht nachteilig und wird am besten durch recht viele Beschäftigung, die keine Zeit übrig läßt, verhütet. Dann

bb) daß keiner von denen, welche als die eigentlichen Begründer und Verbreiter des bessern Geschmacks in Deutschland anerkannt werden müssen, wenn

auch ihre eignen Leistungen von spätern übertroffen würden, dem deutschen Jüngling unbekannt bleibe. Aber nicht ihre Namen allein, auch etwas von ihrem Verdienst, und bei vielen das Köstlichste aus ihren Werken sollte er billig in seinen Bildungsjahren vor und auf der Universität kennen lernen, damit er wisse, was das Vaterland dem früher gereiften Auslande entgegenstellen kann.

cc) Ungerecht sei man nicht gegen dies Ausland. Aber am zweckmäßigsten wird sein Verdienst bei der Theorie der einzelnen Gattungen und der Litteratur durch Anzeige der Hauptautoren und einige Beispiele ins Licht gesetzt.

122. Mündliche Wohlredenheit.

Der Name, welchen die Wissenschaft und Kunst, Gedanken und Empfindungen deutlich, richtig, und in der vollkommensten Sprachen auszudrücken, in allen Sprachen führt — Rhetorik, Oratorie, Eloquenz, Beredtsamkeit, Wohlredenheit — zeigt ihre Hauptbestimmung, zum Reden zu bilden, aufs deutlichste an. Aber gerade diese Bildung, welche ein Hauptgewinn alles Studiums der redenden Künste sein sollte,[1]) wird über den untergeordneten Zweck, oder dem Mittel dazu, der Bildung des Stils zum schriftlichen Ausdruck, in dem gewöhnlichen Jugendunterricht fast ganz vergessen. Vergessen wird daneben, daß der Gelegenheiten gut zu reden weit mehr sind, als zum Niederschreiben der Gedanken; und es sieht oft aus, als ob man in jedem Schüler nur einen Schriftsteller bilden wollte, deren Zahl man lieber vermindert als vermehrt sehen möchte.[2]) Die Folge jener versäumten Bildung zur freien mündlichen Wohlredenheit ist, daß selbst viele von denen, die in hoher Vollkommenheit, oder wenigstens richtig und gut schreiben, höchst unbeholfen, wo nicht fehlerhaft sprechen, und wenn dies auch nicht gerade im gewöhnlichen Leben der Fall ist, doch, sobald sie bei irgend einem unerwarteten Anlaß über einen bedeutenden Gegenstand vor andern sprechen sollen, in die höchste Verlegenheit geraten, ja daß selbst solche, deren Beruf das öffentliche Reden ist, nichts, was nicht konzipiert und memoriert ist, vorzubringen wagen. Dies kann zum Teil seinen Grund darin haben, daß sie strengere Forderungen an sich machen, als manche, denen das Talent der freien Rede angeboren zu sein scheint, welches nicht immer mit einer gründlichen Bildung, Gediegenheit der Gedanken und Einsicht in das Wesen einer vollkommenen Rede verbunden zu sein pflegt. Aber es ist eben darum zu bedauern, daß diejenigen, welchen das Wesentliche — Ordnung und Reichtum der Ideeen — nicht fehlt, der Fertigkeit ermangeln, sie mit Leichtigkeit andern mitzuteilen. Darum verbinde man, je weiter der Schüler an innerer Bildung gekommen ist, je mehr Kenntnisse er gesammelt und denken gelernt hat, immer häufiger mit den schriftlichen Übungen in freier Mitteilung der Gedanken, im freien Ausdruck der Empfindungen, im freien Austausch eigener Ideeen mit den Ideeen anderer. Viel Schreiben und viel Lesen, auch von seiten des Stils klassischer Werke, beides ist un-

streitig die Vorschule hierzu; aber nicht zu lange darf es allein dabei bleiben. Jede Lektion giebt einigen Anlaß zum mündlichen Ausdruck, besonders bei der Wiederholung, wenn sie von rechter Art, nicht ein zerstückeltes Antworten auf zerstückelte Fragen, sondern eine vollständige Auskunft auf die vorgelegte Frage ist. Aber die rhetorischen Stunden müssen planmäßig und stufenweise dazu bilden;[3] wiewohl der lebhafte Kopf und das natürliche Talent manche Stufe überspringen und das Extemporieren oder Improvisieren schneller als man es erwartet sich zu eigen machen wird. Doch sei gegen diese die Kritik am strengsten, damit nicht in ihnen, statt Rednern, gedankenarme, aber wortreiche Schwätzer erzogen werden.

Anmerkung. 1. Maximus studiorum fructus est — sagt Quintilian — et velut praemium quoddam amplissimum longi laboris ex tempore dicendi facultas (Inst. X. c. 7). Auch giebt er mancherlei Ratschläge zur Erlangung dieser Fertigkeit. Eben so urteilt Cicero (d. or. I. 35) von dem Extemporieren (subito dicere) und setzt hinzu, daß, wer viel und sorgfältig schreibe und dann auch Ungeschriebenes aber Gedachtes auszusprechen versuche, bald dahin gelange, daß dies dem Geschriebenen ähnlich werde, und wenn der Redner aus dem Konzept komme (si a scripto discesserit), er mit Leichtigkeit auf der Stelle etwas anderes einschalten und die Lücke ergänzen könne.

Wie können von so vielen Schulmännern solche Stimmen der Meister der rhetorischen Kunst überhört werden? Wie können selbst solche, die vielleicht schmerzlich die Fertigkeit in der mündlichen Wohlredenheit entbehren, nicht wenigstens ihre Schüler durch desto fleißigere Übungen vor diesem Mangel zu sichern suchen?

2. Wie viele, die nie zum Schreiben kommen, etwa die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze abgerechnet, haben desto mehr Anlässe zum Reden. Allerdings beschränkt sich die eigentliche öffentliche Beredtsamkeit bei uns meist nur auf die Kanzel. Aber selbst da fehlt die Fertigkeit des freien Vortrags vielen. Sie vermögen nichts ohne Konzept, und manche quälen sich so durch das ganze Leben, weil sie in steter Angst sind, das Gedächtnis könne sie verlassen. Schon Fenélon (traité de l'éloquence de la chaire) empfahl dagegen dem Prediger, die Kunst des prêcher de l'abondance, worin er selbst Meister war, mit dem Memorieren wechseln zu lassen. Denn keineswegs darf sie die sorgfältige Ausarbeitung verdrängen.

Wohlredenheit sollten überhaupt alle Gebildete besitzen — nicht nur, um in der Gesellschaft angenehm, interessant, fließend zu reden, zu erzählen, zu streiten — sondern auch in allen Collegiis deutlich, ordentlich und in einer dem Gegenstande angemessenen Sprache vorzutragen — bei feierlichen Gelegenheiten, was zu sagen ist, frei auszusprechen, ohne Anstoß in Versammlungen ihre Stimme abzugeben, durch die Kraft der Rede die Gemüter zu lenken, selbst im täglichen Leben für den Ratbedürftigen, Traurigen, Verlegenen beredten Rat zu geben und Tröster zu werden. Vermöchten viele vortreffliche Menschen nur auszusprechen, was sie denken und dichten — wie viel Gediegenes würde man

hören. Aber Blödigkeit, eine Folge der Ungeübtheit, fesselt ihre Zunge. Wie ganz andern Eindruck würde auch manche Rede öffentlicher Beamten machen, wenn sie nicht ängstlich vom Blatte abgelesen würde. Selbst große Staatsbeamte sind oft so schüchtern, daß sie jede Periode, die sie öffentlich reden sollen, zuvor aufschreiben müssen. Gerade wir Deutschen stehen darin hinter andern Nationen zurück. Die hohe Perfektibilität des Menschen auch von dieser Seite, die sich in den Improvisatoren Italiens zeigt, ist bekannt. Auch das Altertum kannte sie: Antipater Sidonius multa meditatione effecerat, ut versus hexametros et cujuscumque alterius generis ex tempore funderet. (Cic. d. orat. III. 30.) Die englischen Parlamentsredner bildet nicht minder die frühe Übung.

3. Über die Methode, welche bei einigermaßen Bildsamern am sichersten zum Ziel führen dürfte, folgendes:

a) Schon in früheren Jahren gewöhne man junge Leute zu einem freien ungezwungenen Ausdruck, im Gegensatz der so häufigen Einsilbigkeit. Man halte sie an, was sie eben gehört oder gelesen, zusammenhängend in einer natürlichen Sprache zu wiederholen, und helfe, sobald sie stocken oder verlegen werden, gleich durch seine Worte ein. — Man gebe ihnen, wie ungesucht, Anlässe etwas mit Geschick vorzutragen, zu bestellen, zu referieren. Dadurch benimmt man ihnen die Blödigkeit, welche für viele die Quelle der Unbeholfenheit im Reden ist, und bringt sie zu einem gewissen Selbstgefühl ihrer Kraft. Auch wird dadurch die Zerstreuung gemäßigt, indem der Schüler genötigt ist, seine Gedanken zu sammeln, um sich im freien mündlichen Vortrage nicht zu verwirren. — Selbst die der Jugend angenehmen Sprichwörterspiele, wenn sie nicht bloß pantomimisch sind, haben zu diesem Zweck etwas Bildendes, und es lassen sich dabei mannigfaltige Talente — für das Lächerliche, Naive, Sentimentale, Pathetische und Erhabene entwickeln.

b) Unter den Lektionen, welche indirekt die Fertigkeit in der freien Rede befördern, stehen die historischen oben an. Wenn bei der Wiederholung die Antwort in wirklichen Erzählungen ganzer Begebenheiten besteht, so muß jene gewinnen. — Auch in oberen Religionsklassen kann man versuchen, das vorgetragene Lehrstück zusammenhängend vortragen zu lassen. — In Sprachklassen gehört dahin strenge Angabe des Inhalts, der Gedankenfolge des Gelesenen. — Auch zu Vorträgen, zum Abfragen des Abgehandelten kann man zuweilen die Besten auffordern; durch das alles lernen sie reden und wagen es, zu reden.

c) So vorgeübten Jünglingen gebe man ferner den Rat, das, was sie über ein Thema gedacht, sich, ehe sie es niederschreiben, selbst aufzusagen, teils die Disposition des Ganzen, teils einzelne Perioden — überhaupt laut zu denken.

d) Daran knüpfe man sodann die verschiedenen Übungen selbst. Dahin gehört:

aa) längere Geschichten, wozu man die Materialien gegeben hat, frei zu erzählen. Das Konzept mag allenfalls kurze Andeutungen oder historische Data enthalten;

bb) über eine sehr genaue und sorgfältig durchdachte, wohl selbst mit Andeutung der Hauptgedanken versehene Disposition einen freien, nicht konzipierten Vortrag zu halten;

cc) eine angehörte Rede, Predigt u. s. w., dem Hauptinhalt nach angeben zu lassen. Man hat vorhergesagt, daß man dies erwarte. Auch das schriftliche Anmerken der Hauptgedanken kann bei der Anhörung gestattet werden;

dd) eine unmittelbar gegebene Aufgabe zu einer kurzen Anrede oder Gegenrede, entweder auf der Stelle oder nach einem kurzen Nachdenken darüber, zu lösen. Man imaginiert die Situation, z. B. die Ankunft eines Fürsten — Fürsprache vor einem Richter — Anklage und Verteidigung in einem gegebenen Fall — Aufnahme in eine Gesellschaft — Verteidigung eines angeklagten Freundes — Stillung eines Volksaufruhrs — Abschied eines Lehrers ꝛc.

ee) Dialogen zwischen zwei oder mehreren Personen über ein interessantes Thema, das vorher durchdacht wird, nachdem man über den Gang sich vorläufig vereinigt hat. A. Comenius hat in seiner Didaktik diese Übungen besonders empfohlen, um dabei auch in fremden Sprachen Fertigkeit zu gewinnen.

Übrigens werden die am leichtesten zu einer gewissen Fertigkeit, die Sprache zu handhaben und des Ausdrucks mächtig zu sein, gelangen, die sehr viel und mit Verstand gelesen und besonders viel memoriert haben. Die berühmten italienischen Improvisatoren wissen ihre Nationaldichter wörtlich auswendig, und aus diesen steht ihnen die Fülle der Phrasen — mehr ists oft nicht — zu Gebot.

e) Anfangs sei man bei diesen Versuchen im Urteil sehr schonend und muntere selbst die Schüchternen auf. So bald man aber gewahr wird, daß der Schüler sich seiner oft mehr natürlichen Geschwätzigkeit überhebt und was ihm in den Mund kommt für gut genug hält — wie ja manche geistliche Schwätzer sich ihres Extemporierens ohne alle Vorbereitung rühmen — so werde die Kritik desto strenger und dringe desto mehr darauf, daß nichts eher vorgetragen werde, als bis es gehörig durchdacht und wenigstens disponiert sei.

123. Praktisch-poetische Vorübungen.

Wie viel der entbehrt, dem der Sinn für Poesie und Geschmack an ihren Werken fehlt, und wie genau Gefühl für schöne und erhabene Dichtung mit den edelsten Gefühlen des Menschen zusammenhängt, ist bei der ästhetischen Erziehung ausführlicher gezeigt worden. (1. Teil, S. 117 und besonders die VIII. Beilage.) Wer wird unserm großen Nationaldichter Göthe nicht beistimmen, daß Sinn und Liebe für das Schöne dem Menschen die höchste Ausbildung gewährt, sein Inneres sanfter und heiterer stimmt und das Herz zarten Genüssen aufschließt; indem das Gemüt, durch Ernst und Größe erhoben, bewundernd von den Bildern auf ihre Urheber übergeht und jedes Volk hochachten lernt, bei welchem so richtige Gedanken und so schöne in ihren Werken ausgesprochene Gefühle angetroffen werden. Es ist daher selbst pädagogisch wichtig, diesen Sinn zu wecken und zu nähren,[1]) wenn es gleich vergeblich sein würde, in allen ein Dichtertalent zu entwickeln. Die Theorie der Poetik (§ 120) belehrt über ihr Wesen und die verschiedenen Formen, worin sie in ihren Erzeugnissen erscheint. Die Tendenz der praktischen Übungen ist aber eine dreifache; 1. mit dem Technischen des Versbaues durch eigene Versuche bekannt zu machen; 2. dichterische Werke mit Geschmack lesen zu lehren; 3. das in einzelnen hervortretende Talent aufzumuntern und zu regeln.[2])

Anmerkung. 1. Wie manche neuere Pädagogiker überhaupt gegen die Beschäftigung mit Poesie eifern konnten, dies erklärt sich bloß aus ihrem so einseitigen Streben, alles auf den Nutzen und Gebrauch im äußern Leben zurück-

zubringen, wonach freilich der Erfinder des Spinnrads und der Kartoffelpflanzer, wie in Campe zu lesen ist, mehr Verdienst hat, als der Dichter der Ilias und Odyssee. Freilich ist Poesie oft eine schlechte Spekulation, und wenn es wirklich nichts Höheres giebt als Industrie, so sage man nur geradezu mit Aristophanes (Nub. 648)

τὸ δέ μ' ὠφελήσουσ οἱ ῥυθμοὶ πρὶς τἄλφιτα;

und mit dem Corydon beim Calpurnius (Ecl. IV. 23) zu dem poetisch gestimmten Jüngling:

Frange puer calamos et inanes desere Musas
Et potius glandes rubicundaque collige corna;
Duc ad mulctra greges et lac venale per urbem
Non tacitus porta! — Quid enim tibi fistula reddet
Quo tutere famem?

Aber man mag dann mit Horaz hinzusetzen:

Haec animos aerugo et cura peculi
Cum semel imbuerit, despera carmina fingi
Posse linenda cedro, et levi servanda cupresso.

Es ist übrigens eine sehr alte und noch täglich sich bewährende Bemerkung, daß fast alle vorzügliche deutsche Stilisten sich in der Jugend mit Poesie beschäftigt haben. Sie hat überhaupt so viel Analoges mit dem jugendlichen Geist; bringt Lebendigkeit in die Vorstellungen, Reichtum in die Sprache, und es wird das Lesen der Dichter von den größten Rhetorikern aus eben diesem Grunde empfohlen.

2. Dreifache Tendenz der praktischen Übungen.

a) Das Technische der Verskunst. — Warum sollen es junge Studierende in den poetischen Werken der Griechen und Römer kennen lernen und in der Muttersprache fremd damit sein? Sie müssen einen Begriff von der freilich nicht so bestimmten Prosodie und den Gesetzen unserer Silbenmessung bekommen, auch die Sprache in ihrer großen Bildsamkeit für die Nachahmung antiker Silbenmaße kennen lernen.

Hilfsmittel sind außer den prosodischen Abschnitten in den besseren Sprachlehren: Moritz, Versuch einer deutschen Prosodie, Berlin 1788 und J. H. Voß, Zeitmessung der deutschen Sprache, Königsberg 1803. Für den Schulzweck: G. F. Grotefend, Anfangsgründe der deutschen Prosodie als Anhang zu Roth's deutscher Sprachlehre, Gießen 1815.

Über deutsche Metrik: C. Hörstel, Versuch einer deutschen Verskunde, Leipzig 1805; kürzer: Petri's Vorkenntnisse der Verskunde d. Deutschen, Pirna 1809. J. S. Schütz, Versuch einer Theorie des Reims nach Inhalt und Form, Magdeb. 1802. [Freese, Deutsche Prosodie, Stralsund 1837. Koch, Figuren u. Tropen und die Grundzüge der Metrik, Jena, 5. A., 1878. Minckwitz, Lehrbuch der deutschen Verskunst &c., 5. Aufl., 1863. Niemeyer, Abriß der deutschen Metrik, 4. Aufl., Dresden 1877. Rohde, Wesen und Formen der Dichtkunst, Leipzig 1870. Schneider, System. u. gesch. Darstellung der deutschen Verskunst, Tübingen 1861. Benedix, Das Wesen des deutschen Rhythmus, Leipzig 1862. Viehoff, Vorschule der Dichtkunst, Braunschweig 1860. Wander, ABC der Verslehre, Leipzig 1865. Weidenbach, Deutsche Verslehre, Mainz 1864. Buchner, Deutsche Dichtung, 3. Aufl., Essen 1876. Kleinpaul, Poetik, 4. Aufl., Barmen 1869. Gottschall, Poetik, 2 Bde., 2. Aufl., 1870. Köpert, Lehrbuch der Poetik, 2. Aufl., Leipzig 1869. Lange, Deutsche Poetik,

3. Aufl., Berlin 1870. Sutermeister, Leitfaden der Poetik, Zürich 1865. Uschold, Lehrbuch der Poetik, 4. Aufl., München 1865. W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik, Akademische Vorlesungen, herausgegeben von Ludwig Sieber, Halle 1874. Bayer, Poetik 1882.]

b) Die Lesung und Erklärung der Dichter — sei es in der deutschen oder einer fremden Sprache — geht zwar, wie die Erklärung jedes andern Schriftstellers, von der grammatisch-logischen Darlegung des Wortsinnes aus. Da dieser aber durch die oft nur in der Poesie gebräuchlichen Ausdrücke und Wortverbindungen häufig schwerer als in den Prosaisten zu erkennen ist, so hat man zunächst dahin zu sehen, daß der Text richtig verstanden werde. Schon dies führt zu Bemerkungen über das Eigentümliche der Poesie. Nächstdem unterscheidet sich die poetische Darstellung von der gewöhnlichen durch den höhern Grad der Versinnlichung, welche teils tropische Bezeichnungen, teils Bilder und Vergleichungen herbeiführt. Da ferner der große Dichter eine Welt von Ideeen und Kenntnissen aller Art in sich trägt, da ihm alle Zeitalter seinen Bilderstoff liefern, er aber dies alles auch bei andern als bekannt voraussetzt, so bedarf es oft noch mehr als bei den Prosaisten der Erläuterungen aller Art, bald aus dem Fabelkreise, bald aus der Geschichte alter und neuer Zeit, selbst aus seinem eignen Leben, aus welchem sich seine Gedanken und Worte erklären. Endlich aber ist auch oder soll wenigstens jedes größere und kleinere Gedicht ein Kunstwerk sein und als solches Interesse und Affekten aller Art erregen. Wodurch es nun dieses bewirkt, muß theoretisch entwickelt werden.

c) Die Versuche, die man bloß machen läßt, um Prosodie und Metrum anschaulich zu machen und das Ohr daran zu gewöhnen, haben mehr das Mechanische zum Zweck. Dabei zeigt sich aber auch oft die wirkliche Anlage zum Dichten und die erste Erscheinung des Talents. Zwar pflegt es sich anfangs zu verbergen. Junge Dichter, die mehr als Reimer sind, suchen das Geheimnis. Große Dichter brachten auf Schulen ihre ersten Versuche selten oder nur verstohlen ihren Lehrern und verbanden sich eher mit gleichgestimmten Freunden. Man ahndete in Schulpforte nicht, daß Klopstock da schon die Idee seines Messias empfing. — Aber wenn auch der Lehrer die Bescheidnen zart behandelt, so kann er doch allgemeine Versuche veranlassen. — Anfangs metrische Übersetzungen — dann Nachbildungen vorzüglicher Dichterstellen — endlich eigne Arbeiten. Selbst wenn nichts Vorzügliches geleistet wird, haben diese Versuche im Deutschen doch alle die Vorteile, welche schon oben bei den ähnlichen Übungen in der lateinischen Poesie (§ 112, 1. F.) angeführt sind — besseres Verständnis der Dichter, Vertraulichkeit mit ihren Formen, Gefühl für unsre Sprache, ihre Kraft, ihren Reichtum, ihren Wohllaut. Nur wo das Dichten zu einer Art von Leidenschaft wird, und der Anfänger, Notwendiges und Wichtigeres versäumend, sich zu sehr in seinen Produktionen gefällt und schon nach einem Verleger umsieht, kann ihm die Kritik nicht oft und wohlmeinend genug zurufen:

mediocribus esse poetis
non homines, non di, non concessere columnae.

N. vergl. Welker's Bemerkungen über einen wichtigen Gegenstand des Gymnasialunterrichts, Gießen 1813, und im Magazin für Philol. und Pädagogik, Stendal 1797, S. 110: Über die Dichtkunst als Gegenstand des Schulunterrichts.

124. Deklamation und Aktion.

Die Kunst des Redners und Dichters entwickelt sich erst ganz vollständig in dem vollkommensten mündlichen Vortrage oder der körperlichen Beredtsamkeit, welche die Deklamation und Aktion

in sich faßt, womit daher auch schon die älteren Kunstlehrer ihre Theorieen zu beschließen pflegten. Man hat sie von jeher zu dem gerechnet, worüber eine wissenschaftlich zu bildende Jugend zu belehren und worin sie zu üben wäre, und eben daher schon in früheren Zeiten in Schulen einen hohen Wert auf Redeübungen gelegt. Sie geht von den einfachsten Elementen des richtigen Sprechens und Lesens aus, und ihre Vorübungen gehören zu dem, was allen Stufen des Sprachunterrichts gemein ist. Je mehr der Geist des Schülers heranreift, um den Sinn ausgesuchter prosaischer und dichterischer Stellen zu fassen, desto mehr wird er auch unter einer planmäßigen Anleitung und durch das Anhören und Anschauen guter Muster fähig werden, nicht nur den logischen, sondern auch den oratorisch-ästhetischen Forderungen eines vollkommenen Vortrags zu genügen, wenn gleich die dazu unentbehrlichen physischen Anlagen, das Organ der Stimme, die Stärke der Brust, der angeborne Sinn für Wohllaut, nicht in seiner Gewalt stehen. Die Hauptsache bei der Bildung zu jener Vollkommenheit ist der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; die deutliche Belehrung, worin das Ausdrucksvolle und dem Sinn Angemessene in der Accentuation, in der Modulation der Stimme und in dem Tonmaß liege, und was in dieser Hinsicht jede Gattung der rednerischen und dichterischen Kunstwerke fordere. Wenn dies manche ein natürliches Talent und ein richtiges Gefühl auch ohne Regel lehrt, so bedürfen es doch die meisten, darin unterrichtet zu werden. Mit der mimischen Kunst oder der Aktion verhält es sich ebenso. Nur durch richtige Einsicht in das, was die Geberdensprache darstellen kann und soll, und wie sich ihre Bestrebungen nach Ort, Zweck und Umständen — Gesellschaftskreis, Rednerbühne, Kanzel, Theater — modifizieren müssen, werden sie teils vor leeren Gestikulationen, teils vor kindlichen Versinnlichungen der Gedanken, teils vor niedrigen Übertreibungen gesichert werden.

Anmerkung. Was den pädagogischen Standpunkt anbetrifft, und wiefern in Schulanstalten Redeübungen einen Wert haben, wird der Gegenstand einer Untersuchung im folgenden Abschnitt werden. Hier nur einige methodologische Bemerkungen.

1. Man läßt sehr allgemein in Schulen und häuslichen, selbst weiblichen Erziehungen — deklamieren, wie man es nennt. Aber oft geschieht es ohne allen Plan und besteht in einem mit Gestikulationen begleiteten Hersagen memorierter Stücke. Dies kann wenigstens zu nichts, was auch nur von fern einer Kunst gliche, führen, da durchaus kein Stufengang in der Bildung dabei beobachtet wird. Ehe an die höhere Vollkommenheit selbst im Lesen gedacht werden kann, muß die Deutlichkeit der Aussprache, die logische Richtigkeit, die Angemessenheit des ganzen Tons zum Inhalt eine Fertigkeit geworden sein Jedes zum Deklamieren gegebene Stück muß erst wiederholt und fehler-

los in allen jenen Rücksichten gelesen werden, wie ja selbst die Schauspieler mit Leseproben anfangen, worüber unter anderm Goethe im Wilhelm Meister, und Iffland an mehreren Orten viel auch auf junge Redner Anwendbares gesagt haben. Hierzu sollte man nicht bloß, wie zu häufig geschieht, poetische, am wenigsten schwere und hohe lyrische, sondern eben so oft prosaische Stücke wählen. (M. s. oben Kap. II. § 45 a. E. u. Anm. 4.)

2. Erst auf solche mit fortgesetzter Organbildung verbundene Vorübungen und auf Versuche an den leichtesten Aufgaben folgt dann die Bildung zur höheren Vollkommenheit, teils durch Regeln, wie sie die besten Theorieen enthalten (s. am Ende des Paragraphen), teils durch Übungen nach einem bestimmten Plan und im Verhältnis der steigenden Kraft und Einsicht. Das Einfache — die Fabel, die Erzählung, das Lied, zuerst — das Hohe, Lyrische, Dramatische, Epische zuletzt. Der Übung stehe aber stets das Urteil zur Seite. Dasselbe Stück werde so lange wiederholt, bis der Vortrag ganz befriedigt. Aus dem gemeinen Perorieren in den Schulklassen kommt kein Gewinn und oft macht sich der Lehrer nur dadurch bequeme Zeit, damit die Stunden vergehen.

3. Die Aktion sollte eigentlich nur die öffentliche Rede begleiten. Der bloße Vorleser wird selbst als Deklamator leicht dabei unnatürlich und mißfallend. Sie fordert weitern Raum, — eine Rednerbühne, einen Schauplatz.

Fast mehr noch wird bei ihr in den gewöhnlichen Jugendübungen gefehlt, weil man entweder glaubt mit dem Hin- und Herbewegen der Arme und Hände sei alles gethan, oder sich einbildet, die Geberdensprache müsse eine vollständige Malerei der Gedanken und Empfindungen sein, wodurch sie, gleich geschmackloser musikalischer Malerei, in offenbare Lächerlichkeiten verfällt. Man lehre den Knaben, so oft vom Auge, vom Herzen, von der Sonne, von dem Grabe die Rede ist, das alles durch die Hand zu bezeichnen und selbst das Übersinnliche überall bildlich darzustellen. Wer in einer so schweren Kunst unterrichten will, müßte sehr vorzügliche Muster gesehen, oder doch eine gute Theorie studiert, wenigstens ein Werk wie Engel's Mimik gelesen haben. Durch sie würde er auf richtigere Ansichten von der körperlichen Beredtsamkeit kommen.

Zu den litterarischen Hilfsmitteln, welche das, was hier nur angedeutet werden konnte, weiter ausführen, gehören die theoretischen Schriften über Deklamation und Aktion. Zu den besseren zählt man — außer dem, was die Werke der Klassiker (Cic. de orat. III. 56. Quintilian Inst. lr. XI.) schon darüber enthalten, — H. G. B. Franke, über Deklamation, 2 Teile, Leipzig 1789—94; Löbel, Anleitung zur Bildung des mündlichen Vortrags ꝛc., Leipzig 1793; Sheridan, über Deklamation oder den mündl. Vortrag ꝛc., aus dem Engl. von R. C. Löbel, 2 Teile, Leipzig 1793; F. Rambach, Fragmente über Deklamation, 2 Stück, Berlin 1800; Bielefeld, über die Deklamation als Wissenschaft, Hamburg 1801; J. G. Pfannenberg, über die rednerische Aktion mit Beispielen ꝛc., Leipzig 1796; Engel's Ideeen zu einer Mimik, 2 Teile, m. Kpf., Berlin 1785. Auch vergl. man Bernhardi's Sprachlehre,

Teil 2, S. 243 ff. [Dr. Heiland, (Mützell, Zeitschrift 1856, S. 77). Dr. Jordan, (Mützell, Zeitschrift 1857, S. 842. Curtmann, Abhandlungen in der Pädagog. Vierteljahrsschrift von Schnitzer 1847 1., 1848, 1. Palleske, die Kunst des Vortrags, Stuttgart 1880.]

Für Anfänger kann man alle die kleinen Sammlungen von Liedern, Fabeln, Erzählungen, dergleichen Claudius, Wagner, Hartung, Splittegarb, Hörstel, Betty Gleim, Aue, Bacmeister, Colshorn und viele andre geliefert haben, und deren jede Messe neue bringt, benutzen.

Für Geübtere geben fast alle die oben genannten Schriften Materialien im Überfluß. Planmäßig haben noch am meisten, wiewohl nicht überall sich treu, ihre Sammlungen angelegt: Rambach, Im Odeum, 4 Teile, Berlin 1809; Oels, Nützliche Anthologie zum Deklamieren, Berlin 1812; Seidenstücker, in der Eutonia, oder dekl. Lesebuch, Dortmund 1810; Th. Heinsius, Im Bardenhayn, 2. Aufl., 3 Teile, Berlin 1809; K. A. Förster, Samml. für Deklamationsüb., Dresden 1820; H. A. Kerndörfer, Handb. der Deklamation, 3 Bde., Leipzig 1813—15 und mehrere Sammlungen von Solbrig. [Benedix, Auswahl d. Ged., Leipzig 1864. Berthelt &c., Sammlung, Leipzig 1864. Bonnel, Auswahl, Berlin 1870. Bühren, Sammlung, Troppau 1870. Dietlein, Perlen, Stuttgart 1868. Echtermeyer, Auswahl, 24. Aufl., Halle 1881. Goedeke, Deutschlands Dichter von 1813—43, Hannover 1844. Götzinger, Dichtersaal, 7. Aufl., Leipzig 1870. Ders., Liedergarten, 2. Aufl., Leipzig 1855. Gottschall, Blütenkranz &c., 7. Aufl., Breslau 1870. Hiecke, Auswahl, Halle 1863. Hoffmann, Unsere volkst. Lieder, 3. Aufl., Leipzig 1869. Hülstett, Sammlung ausgewählter Stücke &c., Leipzig 1851—65. Ferner Sammlungen von Keller, Kastein, Kellner, Knauth, Krüger, Lüben, Riehl und Kienholz, Schenkel, Schmid, Schwab, Volckmar, Wackernagel, Weineck, Wendt, Widmann, Wolff, Fricke u. a.

125. Litteratur der redenden Künste und der deutschen Prosaisten und Dichter insonderheit.

Je mehr es der Fehler des Zeitalters und gerade unsrer Nation ganz vorzüglich ist, nur bei dem Neuesten zu verweilen und das frühere Verdienst zu vergessen, desto mehr ist zu wünschen, daß der Unterricht heranreifender Jünglinge diesem Fehler entgegenarbeite. Außer dem, was dazu gelegentlich in dem mittleren und höheren Unterricht in der deutschen und in fremden Sprachen geschehen kann, giebt dazu die Theorie der Rhetorik und Poetik die natürliche Veranlassung, indem bei jeder ihrer Gattungen und Arten die genannt werden können, welche sich darin ausgezeichnet haben, und aus denen man auch die Beispiele zu wählen hat. Leidet indes die Zeit einen eignen Vortrag der deutschen Kulturgeschichte in ästhetischer Hinsicht, so verdient sie dies ja wohl eben so sehr, als die Litteratur der Griechen und Römer, ja in Hinsicht des allgemeinen Interesses für alle, welche sich dessen, was auf vaterländischem Boden erwachsen ist, freuen sollten, in einem noch höheren Grade. Denn wahrlich, so fremd waren dem Griechen und Römer seine früheren Schriftsteller nicht, als vielen Deutschen, die zu der gebildeten Klasse gehören wollen, die unsrigen sind. Bei dem Vortrage einer solchen deutschen

Litteraturgeschichte darf wieder, wie bei aller Geschichte, nicht vergessen werden, daß man von einer allgemeinen Übersicht ausgehen, die Hauptperioden angeben und sie durch die merkwürdigen Namen bezeichnen muß. Bis auf die Zeiten des reineren Geschmacks, welcher bei uns bekanntlich sehr spät (1730—40) eintrat, wird man nur summarisch verfahren und chronologisch die wichtigsten nennen können. Von da an wird das erweiterte Gebiet in wissenschaftliche Felder zu teilen sein. Bloße Namen haben wenig Interesse. Eben so wenig Register aller Schriften. Diese geben die bekanntesten Handbücher vollständig genug. Das Hauptverdienst, das eigentümliche Talent, das Wichtigste oder die wichtigsten Werke — kurz, charakteristisch, interessant durch ausgehobene Stellen, durch biographische Denkwürdigkeiten u. s. w. dargestellt — das ist die Hauptsache. Alles Weitere und Breitere werde dem Litterator überlassen.

Die vorhandenen Hilfsmittel können selbst für den weniger unterrichteten Lehrer vollkommen ausreichen.

E. J. Koch, Grundriß einer Geschichte der Sprache und Litteratur der Deutschen von den ältesten Zeiten bis auf Lessing's Tod, I. 2. Band, Berlin 1796—1798. Mit biographischen Notizen und Charakteristiken begleitet (Küttner's) Charaktere deutscher Dichter und Prosaisten, 2 Teile, Berlin 1781. F. Horn — oft einseitig absprechende — Geschichte u. Kritik der deutschen Poesie und Beredtsamkeit, Berlin 1805, so wie dessen Poesie und Beredtsamkeit der Deutschen von Luther bis zur Gegenwart, 1.—3. Bd., Berlin 1822—24. L. Meister's Charakteristik deutscher Dichter und Prosaisten, 2 Bde., m. Kpf., Zürich 1785—87. Th. Heinsius, Teut. 4. Teil, auch einzeln unter dem Titel: Geschichte der Sprach-, Dicht- und Redekunst der Deutschen, 3. Ausg., Berlin 1823. J. D. B. Preuß, die schönen Redekünste in Deutschland. Historischer Grundriß für obere Klassen und zur Selbstbelehrung, I. 2. Teil, Berlin 1816. Fr. Schlegel, Geschichte der alten und neuen Litteratur. Vorles., gehalten zu Wien 1812, 2 Bde., Wien 1815 und J. G. Kunisch, Handbuch der deutschen Sprache und Litteratur seit Lessing, 3 Teile, Leipzig 1822—24. [Buchner, Lehrbuch der Geschichte d. d. Nationallitt., 3. Aufl., Mainz 1871. Gervinus, Gesch. d. d. Dichtung, 5 Bde., 5. Aufl., Leipzig 1871. Goedecke, Grundriß zur Gesch. d. d. Dichtung, Dresden 1871. Ders., Übersicht der Gesch. d. d. Dichtung, Dresden 1862. Ders., 11 Bücher d. Dichtung, Leipzig 1869. Gottschall, d. d. Nationallitteratur in der ersten Hälfte des 19. Jahrh., 3 Bde., 2. Aufl., Breslau 1861. Hahn, Gesch. der poet. Litteratur der Deutschen, 4. Aufl., Berlin 1868. Honegger, Litteratur u. Kultur des 19. Jahrh., Leipzig 1865. Kluge, Gesch. d. d. Nationallitt., Altenburg. Koberstein, Grundriß der Gesch. d. d. Nationallitt., 3. Bd., 5. Aufl., 1872. Kriebitzsch, Vorschule der Litt.-Gesch., Berlin 1868. Kurz, Gesch. d. d. Litteratur. König, deutsche Litteraturgesch., Leipzig 1878. Oeser, Gesch. d. d. Poesie in Umrissen und Schilderungen, 2. Teil, Leipzig 1859. Pischon, Leitfaden zur Gesch. d. d. Litt.,

13. Aufl., Leipzig 1868. Pütz, Übersicht der Gesch. der d. Litt., Koblenz 1864. Raumer, Handbuch zur Gesch. d. Litt., 4 Teile, Leipzig 1864. Roquette, Gesch. der d. Litt. 2 Bde., Stuttgart 1863. Schäfer, Grundriß der Gesch. der d. Litt., 11. Aufl., Bremen 1870. Scherr, Allgem. Gesch. der Litt., 2 Bde., 3. Aufl., Stuttgart 1869. Jul. Schmidt, Gesch. d. geist. Lebens in Deutschland, 2 Bde, Leipzig 1864. Viehoff, Handb. der d. Nationallitt., 3 Teile, Braunschweig, 5. Aufl., 1870. *Vilmar, Gesch. der d. Nationallitt., 14. Aufl., 1871. Wackernagel, Gesch. der d. Litt., neue Aufl., 1878. Bernhardy, Grundriß der griech. Litt., 2 Bde., Halle 1867. Teuffel, Gesch. der röm. Litt., Leipzig 1869.]

Lexikographisch sehr reichhaltig ist K. H. Jörden's Lexikon deutscher Dichter und Prosaisten, 4 Bde. und 2 Suppl. Bde., Leipzig 1808—18. [Rudolph, Schiller-Lexikon, 2 Bde., 1869. *Sehrwald, Deutsche Dichter und Denker, 2. Aufl., Altenburg 1883.]

Neuntes Kapitel.

Von dem Unterricht in der Religion und Moral.

126. Verhältnis religiöser Erziehung und religiösen Unterrichts.

Erziehung zur Religion und Sittlichkeit ist allerdings etwas von dem Unterricht in der Religion und Moral Verschiedenes, aber keineswegs zu Trennendes. Wenn sich die Erziehung vorzüglich die Erweckung und Belebung frommer und sittlicher Gefühle und Gesinnungen zum Ziel setzt: so will der Unterricht den Verstand mit den höchsten Gegenständen aller Erkenntnis beschäftigen und den Menschen zur klaren Einsicht seiner Bestimmung und seiner Pflichten bringen. Soll das erste nicht ein bloß dunkles Gefühl erzeugen, so muß der Begriff die Empfindung leiten; soll der Verstand an dem Übersinnlichen Interesse finden, so muß das Herz dafür erwärmt und das Bedürfnis, sich in einem Verhältnis zu dem Unsichtbaren zu denken, in das Innerste der Seele aufgenommen sein. Wenn man bloß von der Allgemeinheit dieses Bedürfnisses ausgeht und sich erinnert, daß auf allen Stufen menschlicher Kultur religiöse Vorstellungen und religiöse Bestrebungen gefunden werden: so scheint die Aufgabe, Religion in dem jugendlichen Gemüt zu begründen und Teilnahme an diesem Unterricht zu erwecken, nicht schwer. Aber wenn man die individuelle Lage der meisten, die Hindernisse von außen, die eigentümliche Art, wie etwas von allem Irdischen und Sinnlichen so ganz Verschiedenes behandelt und gepflegt sein will, in Anschlag bringt und erwägt, wie alles in der gemeinen Wirklichkeit unseres gewöhnlichen Lebens ganz anders, als in der bloßen Idee ist: so findet man bei keinem Gegenstande die Schwierigkeiten so groß und in einzelnen Fällen fast unüberwindlich.

Anmerkung. Es ist überflüssig, hier zu wiederholen, was im 1. Teil an mehreren Orten über die erste Erweckung und Bildung des moralischen und religiösen Gefühls und Sinnes, das Verhältnis der Religiosität zur Moralität und die religiöse Erziehung überhaupt gesagt ist. Ich wünsche aber, daß es, ehe man weiter liest, hier genau verglichen werde; namentlich I. Teil, § 72—78, 116—118 und Beil. VII.

Die in neueren Zeiten geäußerten, besonders Schriftstellern, die überall das Paradoxe lieben, nachgesprochnen Behauptungen: „Religion lasse sich nicht lehren," „alle gelernte Religion sei ein leerer Wortkram," „nicht lehren, darstellen solle man sie im Leben," können den Verständigen nicht irre machen. Denn es geht allerdings auch durch den Verstand der Weg zum Herzen, und gerade die welche am meisten für Religiosität in der Welt gewirkt haben, haben Religion gelehrt, und gewollt, daß sie gelehrt und den Menschen dadurch geholfen würde, daß sie zur Erkenntnis der Wahrheit kämen. Frommer Sinn ist etwas Vortreffliches. Aber ohne Licht kann er zum gröblichsten Aberglauben und zum schrecklichsten Fanatismus werden.

Die großen Schwierigkeiten der Sache scheinen viele unserer neuen Pädagogiker nicht genug zu beachten, dagegen die Erfahrungen, die sie an einzelnen, vielleicht in sehr religiöser Umgebung aufgewachsenen Kindern gemacht haben, zu schnell auf alle überzutragen. So hat man z. B. gesagt, der Religionsunterricht gehöre nicht in die Schulen, „weil da so selten das Heiligste als recht heilig betrachtet und zu sehr mit den übrigen Lehrgegenständen in eine Reihe gestellt werde." Gewiß ist dies letztere oft nur zu wahr. Aber wie ists denn möglich, den Schulunterricht auf andere Art zu ersetzen? Oder ist der gewöhnliche Unterricht im Christentum, wie ihn die Eltern von den Hauslehrern verlangen, und diese ihn erteilen, ja selbst der kalte und geistlose Unterricht so vieler Prediger besser als der öffentliche?

Es ist nicht schwer, solche Ideale des Vereins der religiösen Erziehung und der Verstandesbildung in Schriften aufzustellen, wie z. B. Schwarz, Richter in der Levana und mehrere Schriftsteller gethan haben; wenn nur nicht die Bedingungen, unter welchen das alles möglich ist, so selten erfüllt würden. Indes muß auch die Schwierigkeit nicht abschrecken, nach dem zu streben, was, wie die Dinge liegen, wenigstens das beste ist; und man muß nicht vergessen, daß in der Vorzeit, von der man jetzt so oft als von einer weit frömmeren redet, die Religion doch auch in den Schulen, und wahrlich oft schlecht genug, gelehrt ward. Schwarz nennt die Lehrart der Pietisten die elendeste. Weit entfernt, ihre Fehler in Schutz zu nehmen, weiß ich doch kaum, welche auf praktische Religiosität bei unzähligen Menschen mehr gewirkt hätte.

127. Zulässigkeit des Religionsunterrichtes für das frühere Alter.

Die Ungeübtheit des kindlichen Verstandes, sich zu übersinnlichen Gegenständen zu erheben, kann kein Grund sein, den Religionsunterricht diesem Alter zu entziehen. Unsre Vorstellungen von Gott und dem Ver-

hältnis zu ihm können nie ganz vom Sinnlichen getrennt werden, und für die meisten Menschen geht das Wohlthätigste in ihnen verloren, wenn sie, vertieft in der bloßen Spekulation, sich zu weit von dem kindlichen Glauben entfernen. Selbst die größten Lehrer der Religion haben das Bedürfnis gefühlt, die erhabensten Begriffe von Gott an Irdisches anzuschließen und durch die Analogie menschlicher Verhältnisse, z. B. des Vaters zu den Kindern, des Regenten zu den Unterthanen, der Erkenntnis näher zu bringen. Wie nun die Vorstellung selbst von diesen Verhältnissen anders bei dem Kinde, anders in den Jahren der Reife ist: so wird auch in ihrer Übertragung auf das Höchste ein Fortschritt von dem Unvollkommnen zu dem Vollkommneren stattfinden. Aber daß der Mensch sehr früh mit ihnen vertraut werde, ist von der höchsten Wichtigkeit, da sie zu seinem Wesen gehören und, erst spät mitgeteilt, zu wenig in sein ganzes Denken und Sein verwebt werden. (S. das 1. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller, 2. Aufl., Dresden 1882.)

[Anmerkung. Herbart sagt in der allgemeinen Pädagogik: „Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizontes hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ. Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die letzte Voraussetzung eines Mechanismus, der sich einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen in immer steigender Deutlichkeit die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksal nicht angehören könne. Er empfange früh aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht."]

128. Gegenstand und Schwierigkeit der Methodik des Religionsunterrichts.

Die Methodik des religiösen und moralischen Unterrichts hat teils auf die Gegenstände, teils auf die Mitteilungsart desselben,

teils auf die besondere Beschaffenheit der einzelnen Lehrlinge Rücksicht zu nehmen. In den Zeiten, wo eine ungleich größere Übereinstimmung der Vorstellungen, über die Lehren der Religion statt fand, und sie bei vielen selbst mehr Sache des Glaubens als des Untersuchens war, vereinigte man sich, wenigstens über den Lehrstoff, sehr leicht, und kaum schien es auch in Absicht der Lehrart nötig zu sein, auf die Verschiedenheit der Lehrlinge Rücksicht zu nehmen, weil man gerade hier bei allen ein ziemlich gleiches Bedürfnis voraussetzte. Es gab zwar außer den zu symbolischem Ansehen erhobenen Katechismen auch andre Lehrbücher; aber sie waren sich dem Inhalt nach beinahe so ähnlich, wie Sprachlehren und andre Lehrbücher positiver Wissenschaften. Dies hat sich aber so sehr geändert, daß vielleicht auf keinem Gebiet des Unterrichts so verschiedene, zum Teil so weit von einander abweichende Wege eingeschlagen werden, als gerade hier; und es ist keine leichte Aufgabe für die Methodik, wo so viel von der subjektiven Überzeugung des Lehrenden abhängt, den besten vorzuzeichnen. Jeder kann im Grunde doch nur von der Ansicht der Sache ausgehen, welche ihm selbst als die richtigste erscheint.

Anm. 1. So lange über den wesentlichen Inhalt der Religion, und namentlich der christlichen, wenigstens unter denen, welche zu einer der herrschenden Kirchenparteien gehörten, kein offener Streit war: so war auch durch den Lehrbegriff der Kirche das Lehrmaterial für den Jugendunterricht genau bestimmt, und für die bei weitem größere Zahl derer, die unterrichtet wurden, gab es sogar ein symbolisches Buch — den Katechismus — wovon man ausging. Dies hatte auf die Einheit des Glaubens und der religiösen Vorstellungen einen sichtbaren Einfluß, und sofern diese, sobald sie vom Praktischen nicht getrennt wird, wenigstens mehr wert ist, als ein unbeständiges Schwanken und Zweifeln, ohne sich der Gründe dazu bewußt zu sein, so war dieser Einfluß wohlthätig. Nur ward unter den Händen unzähliger Lehrer das Halten an jenem symbolischen Lehrbegriff zu einem Formularglauben, einem leeren Gedächtniswerke, und erzeugte eine unduldsame Rechtgläubigkeit. Das allgemeine Streben nach Denkfreiheit, welches das vorige Jahrhundert zu so vielem Besseren geführt, aber, bei dem naheliegenden und unvermeidlichen Mißbrauch, auch so viel politisches und moralisches Unheil über das Zeitalter gebracht hat, änderte auch hierin manches zum Vorteil, manches zum Nachteil dieses Unterrichts ab. Teils wird natürliche und geoffenbarte Religion schärfer von einander getrennt und fast entgegen gesetzt; teils das Positive des Christentums mehr ein Gegenstand des Zweifels; teils bekam die Erklärung der biblischen Urkunden eine ganz neue Richtung, und man unterschied in ihnen das Lokale und Temporelle von dem Allgemeinen. Wie dies der wissenschaftlichen Dogmatik eine andere Gestalt gab, so hatte es auch auf ihre populäre Anwendung den größten Einfluß, und an die Stelle des Positiven in der Unterweisung der Jugend trat ein Geist des Räsonnements, oft sogar der Zweifelsucht, so daß viele Schüler so

wenig als ihre Lehrer selbst wußten, was sie eigentlich für die Hauptlehren der Religion halten sollten.

2. Man würde gleichwohl einseitig urteilen, wenn man nur die tadelhafte Umgestaltung der Theologie ins Auge fassen und übersehen wollte, um wie vieles zweckmäßiger, verständlicher und schon dadurch wohlthätiger, der Religionsunterricht unter den Händen weiser und frommer Lehrer in solchen Schulen geworden ist, wo er vormals nichts als ein elendes Gedächtniswerk ohne Sinn und Geist war. Sind die Ansichten und selbst die Überzeugungen von dem Wesentlichen und Außerwesentlichen in der Religion dadurch mannigfaltiger geworden: so liegt dies in der Natur jeder Übung des Verstandes an den übersinnlichen Gegenständen; und es kommt nur darauf an, daß man sich über gewisse Hauptprinzipien vereinige, das, was für Anfänger und Ungeübtere gehört, von dem, was eine höhere Aufgabe ist, unterscheide und auch hier eine richtige Anwendung von dem Unterschiede einer exoterischen und esoterischen Lehrart mache, worin uns die weisesten Männer des Altertums mit ihren Beispielen vorangegangen sind.

129. Allgemeine Prinzipien.

Sobald man als anerkannt voraussetzen darf, daß der letzte Zweck dieses Unterrichts ist, die Jugend nicht nur überhaupt zum Glauben an die Lehren der Religion und zur Erkenntnis und Liebe ihrer Vorschriften und Forderungen zu führen; sondern ihr auch namentlich die Religion, welche sie als ein väterliches Erbgut empfangen, und zu der sie durch eine heilige Weihe verpflichtet ist, teuer und ehrwürdig zu machen: so bleibt es auch unstreitig der allernatürlichste Weg, denselben Gang zu wählen, der durch die heilige Urkunde (wenn sie gleich anfänglich gewiß zu diesem Zweck nicht geschrieben ist) eine allgemeine Autorität bekommen und sich wenigstens an Unzähligen durch die Wirkung bewährt hat. Das Eigentümliche dieses biblischen Ganges ist, daß er 1. vom Anfang bis zu Ende am Faden der Geschichte fortschreitet; 2. daß das, was die Natur und Vernunft den Menschen über Gott und seine sittlichen Verhältnisse lehrt, nie scharf von dem getrennt wird, was als eine unmittelbare Offenbarung erscheint; 3. daß das Religiöse und Moralische in der innigsten Verbindung vorgetragen wird und sich gegenseitig erläutert und unterstützt; daß 4. weder das eine noch das andere in einer wissenschaftlichen Form und als Gegenstand einer abstrakten Spekulation, sondern nach einer populären Lehrart und in einer so verschiedenartigen Einkleidung mitgeteilt wird, daß diese nicht nur eine große Verschiedenheit der Vorstellungen gestattet, sondern sie selbst veranlaßt; daß endlich 5. in der heiligen Schrift selbst das Wesentliche vom Außerwesentlichen und die Hauptideeen von Zeit- und Ortsideeen unterschieden werden. Soll nun die erste Tendenz alles christlichen Religionsunterrichtes sein, Achtung gegen die heilige Urkunde zu erwecken und von

ihr, als einer bestehenden, von dem Glauben der Vorzeit anerkannnten Autorität, auszugehen, die zweite aber, über den Sinn und Geist derselben vernünftig denken zu lehren: so muß sich auch die Lehrart an das Symbol, worüber sich vorläufig die Kirche ebenso, wie die bürgerliche Gesellschaft über die Staatsverfassung, vereinigt hat, anschließen und ihm analog sein. Man muß folglich in ihr dieselben Prinzipien wiederfinden. Dabei macht es jedoch die große Verschiedenheit der Lehrlinge, nach Alter, Fähigkeit und anderweitiger Ausbildung und Bestimmung notwendig, verschiedene Stufen oder Kursus dieses Unterrichts zu sondern und reiflich zu prüfen, bis zu welcher die Einzelnen geführt werden können.

130. Erste Stufe des Religionsunterrichts.

Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hierzu einen reichen und, sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andre für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Jede Hauptlehre und Pflicht kann daran als eine unbezweifelte Thatsache, oder als ein unbedingten Gehorsam forderndes Gesetz, dargestellt werden. Denn das Kindesalter bedarf der Autorität, und jeder zu frühe Versuch, tiefere Untersuchungen zu veranlassen, oder weitläufige Beweise für das zu führen, wogegen sich in der kindlichen Seele noch kein Zweifel regt, ist vergeblich oder schädlich. Die Geschichte selbst werde genommen, wie sie vorliegt, ohne sich in weitläufige Erörterungen des Schwierigen oder in Erklärung des Wunderbaren einzulassen, weil der Zweck hier bloß praktisch ist, und die Art und Weise, wie etwas geschah, darauf keinen Einfluß hat, auch die philosophische Unterscheidung dessen, was natürlich und außernatürlich ist, nicht für das Kindesalter gehört, in welchem überhaupt das Wunderbare nicht einmal befremdet. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtnis eine Reihe kernhafter Sätze (Sprüche) aus der heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen, und wovon zu wünschen wäre, daß man sich darüber, so wie vormals über den Katechismus vereinigen möchte, damit sich Menschen aus allen Ständen, wenigstens in diesen Fundamentalbegriffen und Grundsätzen, überall zu begegnen sicher wären.

Anmerkung. 1. Man hat schon in früheren Zeiten eingesehen, daß, wenn man auch voraussetzen könnte, daß jedes Kind eine Bibel hätte, es doch nötig sein würde, für den Jugendunterricht eine Auswahl unter den biblischen Historien zu treffen, wiewohl man sich wundern muß, daß von J. Hübner's unzähligemal gedruckten auserlesenen biblischen Historien an die richtige Idee von so vielen Nachfolgern so schlecht ausgeführt ist. Doch behielten die meisten

ziemlich genau den biblischen Ton bei. In neueren Zeiten war man in der Auswahl glücklicher; aber desto weniger im Ton. Es verschwand alles Altertümliche, aber eben dadurch das Kindliche, das die moderne Einkleidung schlecht ersetzte. Auch mischte man zu viele auf Hypothesen beruhende Erklärungen ein und verwirrte dadurch, ohne die Schwierigkeiten zu lösen.

Mehr oder minder trifft dieser Vorwurf die bekannten biblischen Erzählungen von der ascetischen Gesellschaft zu Zürich, desgl. von Ewald, Küster, Henke, Lange, Schmiedgen, Wilmsen, Löhr, Morgenbesser, Melos, wiewohl sie von andern Seiten recht brauchbare Vorarbeiten für den Lehrer sind. Die biblischen Historien nach Hübner, besonders aber von Rauschenbusch, Schwelm 1824, zeichnen sich weit mehr durch Einfachheit und Herzlichkeit aus. Der Lehrer wird in des Verfassers Handbuch zum Gebrauch der bibl. Historien, 3 Teile, Schwelm 1820—24, eine vortreffliche Anleitung finden. Die von mir mit einer Vorrede begleiteten Geschichten und Lehren der heil. Schrift, von F. Kohlrausch, 9. Ausg., Halle 1824, nebst einer Anleitung des Verf. für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch der vorigen Schrift, 3. Aus., ebend. 1820, wird bereits in vielen Schulen mit Nutzen gebraucht, so wie nicht mindest C. Schmidt, Bibl. Geschichte für Kinder zum planmäßigen Unterr. für die Schulen Bayerns, 3 Teile, Landsh. 1820 und A. L. Grimm, Gesch. aus der heil. Schrift für Knaben und Mädchen. Mit Holzschnitten, 2 Bde., Heidelberg 1817. S. auch Ph. H. Haab, Religionsunterricht der Bibelgesch., herausg. von Ewald, 1. u. 2. Teil, Stuttgart 1817. J. P. Hebel, Bibl. Geschichte für die Jugend, 2 Bändchen, Stuttgart 1824. — [Bähring, Die bibl. Geschichte in ihrem Zusammenhang mit der allgem. Religionsgeschichte, Leipzig 1870. Zezschwitz, Der bibl. Unterricht in der Volksschule, 2. Aufl., Leipzig 1874. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift, Leipzig 1853—54. Kurtz, Lehrbuch der heil. Geschichte, 10. Aufl., Königsberg 1864. Schorn, Handbuch zur unterrichtl. Behandlung der bibl. Geschichte, Leipzig 1871. Holst, Die bibl. Geschichte, 2. Aufl., Riga 1872. Kriebitzsch, Stoffe für den Religionsunterr. mehrklassiger Schulen, 2. Aufl., Berlin 1873. Kurtz, Bibl. Geschichte, 19. Aufl., Berlin 1871. Ferner bibl. Geschichten von Curtmann, Bodemann, Preuß, Fürbringer, Lausch, Witthunger, Gladosch, Zahn, Henning, Bauer, Gottschewsky, Reinecke, Brüggemann, Schäfer u. a. Wittichen, Lesebuch des evangel. Relig.-Unterr., Bonn 1878. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichte erzähle, Dresden. Wangemann, Kleine bibl. Gesch. und Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen. Dörpfeld, Encheiridion der bibl. Gesch. Nissen, Unterredungen über die bibl. Geschichte, 11. Aufl., Kiel. Flügge, Lehrbuch der bibl. Geschichte, 4. Aufl., 2 Bde., Hannover. Hollenberg, Bibl. Lesebuch für Schule u. Haus, 2. Aufl., Berlin 1877. Heine, Hilfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständnis der bibl. Geschichte, Köthen 1877. Rein, Pickel und Scheller, Das dritte Schuljahr, Seite 12; das vierte Schuljahr, Seite 1. Bleyl und Kämmerer, Dresden 1881. (S. daselbst auch weitere Litteratur angegeben.) Dr. Schultze, Der Religionsunterricht in Deutschlands Schulen. Lüben, Der Religionsunterricht, Leipzig 1870. Für katholische Schulen: Chr. Schmidt.

Bibl. Bilder: Schnorr v. Carolsfeld, Die Bibel in Bildern. Geographische Hilfsmittel: Kiepert, Wandkarte von Palästina, Berlin, Reimer. Leeder, Wandkarte v. Palästina. Ders., Schulatlas z. bibl. Gesch., 24. A., Essen.

2. So reicher Stoff auch in den bibl. Geschichten liegt, so ist doch die Zeit und der Kulturzustand, besonders in den älteren, zu verschieden von dem unsrigen, als daß sie alle andre entbehrlich machten. Daher sind daneben gute Sammlungen entweder wahrer, oder auch erdichteter Geschichten für Kinder, wenn ein reiner, echt religiös-moralischer Geist in ihnen herrscht und sie von rich-

tigen Prinzipien ausgeben, nicht ohne Verdienst und gehören zu den besten Elementarbüchern für den öffentlichen und Privatunterricht.

Eine Sammlung, die allen Wünschen entspräche, dürfte, selbst bei der großen Menge von Versuchen, schwer zu nennen sein. Die große Verschiedenheit des Bedürfnisses der an Fähigkeit so ungleichen Lehrlinge erschwerte die Ausführung. Für die, welche ihre Lage und frühere Erziehung schon eines höheren Unterrichts und einer gebildeten Sprache empfänglich macht, ist verhältnismäßig am meisten gesorgt. Für den Lehrer, der auszuwählen, zu verarbeiten, auch die Einkleidung, wo es nötig ist, zu verändern weiß, werden Schriften wie folgende immer brauchbar sein: Salzmann's moral. Elementarwerk, 2 Teile. Wieland's Sittenlehre durch Beispiele, 4 Bde. Schlezen's Sittenlehre in Beispielen, 4. verb. Ausg., Gießen 1824. Wagnitzen's Religionsl. in Beisp., 2 Bde., Halle 1799—1800. Dessen Moral in Beisp. für Jünglinge und Mädchen. Ramann's Sprichw. und Beisp., Erfurt 1815. Beisp. des Guten, herausg. von Ewald, 3. Teil, 5. Aufl., Stuttgart 1821. Dörrien's Exempelbuch zum hannöv. Katechismus, 4 Hefte, neue wohlfeile Ausg., Hannov. 1822, und Die Moral in Beisp. für die Jugend von C. Z., 2 Teile, Berlin 1800. Auch Liebeskind's und Herder's Palmbl., 4 Teile; Krummacher's Parabeln, 3 Bde. Dessen Festbüchlein und Christfest; die Gleichnisse von K. Pichler, 2. Aufl., Tübingen 1810; der bekannten, zum Teil schon im 1. Teil empfohlenen moralischen Kinderschriften von Campe, Glatz, Löhr, Lossius u. s. w. nicht zu gedenken.

3. Ein zusammenhängendes Lehrgebäude der Religion und Moral gehört nicht für das Kindesalter; desto mehr aber kurze Sentenzen, die gerade nicht notwendig, aber doch am zweckmäßigsten aus der Bibel entlehnt werden, um durch sie die Jugend früh mit ihrem Geist und ihrer Sprache vertraut zu machen. Schon Cicero bemerkt: Gravissimae sunt ad beate vivendum breviter enunciatae sententiae. (d. Fin. 11, 6.) An sie mögen sich auch ausgesuchte Verse aus religiösen Gesängen anschließen, die, zumal wenn sie auch der Gesang selbst der Empfindung näher bringt und die Melodie unvergeßlich macht, am geschicktesten sind, religiöse Gefühle zu wecken und selbst noch im höheren Alter zu erneuern. Von solchen Sprüchen und Versen gehe dann die Belehrung aus, sie entwickele teils durch Vortrag, teils durch Katechisation und sokratisches Gespräch den Wortverstand, den Sinn der Bilder, und was in jedem zur Lehre, Warnung, Trost, Ermunterung und Erhebung des Geistes und Herzens, über die vergängliche Sinnenwelt hinaus liegt. (S. Herder's Briefe über das Studium der Theologie, 3. Band.)

Für Lehrer, welche mit der heil. Schrift so vertraut sind, wie viele in der Vorzeit es durch die häufige Lektüre derselben in Schulen wurden, bedarf es kaum besonderer Spruchbücher. Doch können sie auch jene an manches erinnern, wenn sie gleich nur für Schriftunkundige Bedürfnis sind. Auch Sammlungen andrer moralischen Denksprüche, wie die von Hesse, Beutler, Engel, Dolz, Callisen und Ziegenbein, enthalten zweckmäßigen Stoff zum Auswendiglernen beim ersten Religionsunterricht.

131. Zweiter Kursus des Religionsunterrichts.

Nach der Epoche des Kindesalters wird sich der historische Stoff nicht nur erweitern, und manches, was für die erste Periode nicht passend war, hier aufgenommen werden, sondern auch der theoretische

Unterricht über die Lehren und Pflichten der Religion mehr innern Zusammenhang erhalten und die Form eines wohlgeordneten, wenn gleich ganz populären Lehrbegriffs annehmen dürfen. Von jetzt an ist jedoch nicht gleichgültig, 1. ob man diesen Kursus als den letzten zu betrachten hat, wie dies von der größten Schülerzahl in Land- und Bürgerschulen gilt, oder ob ihm noch mehrere folgen werden; 2. ob die Schüler zu der unteren oder zu der gebildeteren Klasse gehören, vielleicht selbst schon zu einer wissenschaftlicheren Bildung übergegangen sind. In den ersten Fällen würde ein einfacher Katechismus am brauchbarsten sein, wenn er nur eine zweckmäßigere Einrichtung hätte als die, welche vormals symbolisches Ansehen erhalten haben. Man müßte ihn, wenigstens dem größten Teil nach, selbst dem Gedächtnis anvertrauen, um für das Leben der Grundideeen zu bewahren, an welche sich neu hinzukommende leichter und fester anreihen. Stehen aber die Schüler auf einer höheren Bildungsstufe, wie in den höheren Bürger-, Real- und Gelehrtenschulen: so darf auch das Lehrbuch, ohne deshalb eine rein wissenschaftliche Religionsphilosophie oder gar eine schulgerechte Dogmatik zu enthalten, mehr systematisch geordnet und alles darin auf die Fähigkeit und das Bedürfnis einer freien Verstandesbildung berechnet sein. Auch muß auf die mancherlei Standpunkte, aus welchen und in welchen den Schülern künftig die Religion erscheinen wird, Rücksicht genommen werden, wobei allerdings der Vortrag des Lehrers das beste thun muß. In diesem zweiten Kursus sind auch mancherlei historische Kenntnisse, die Geschichte und das Äußere der Religion betreffend, und was darin aus dem Altertum zu erläutern ist, beizubringen, so wie eine planmäßige Lektüre der heiligen Schriften mit Auswahl und Erklärung beständig damit zu verbinden ist. (S. § 133.)

Anmerkung. 1. Luther's Katechismus war bekanntlich für sein Zeitalter eine große Wohlthat und hat auch fortdauernd unter den Händen verständiger und frommer Lehrer sehr viel Gutes gewirkt. Denn solche Lehrer verstehen es, die Lücken auszufüllen, das Dunkle zu erklären und Geist und Leben in den toten Buchstaben zu bringen. Da er in der lutherischen Kirche (so wie in der reformierten der Heidelberg'sche) ein symbolisches Ansehen erhalten hatte und zum allgemeinen Lehrbuch erhoben ward, so hat man darüber nicht nur viele Erläuterungen und eigentliche Kommentare zum Behuf ungeübter Schullehrer geschrieben, sondern es haben auch viele Lehrbücher für die Volksschulen den Gang der fünf Hauptstücke beibehalten. Daß gerade dieser Gang, diese Anordnung der Materien, die Beschränkung der ganzen christl. Moral auf zehn mosaische Gebote Hauptmängel des Lutherischen Katechismus sind, die selbst durch so viel Praktisches und Herzliches zu seinen Erklärungen nicht ersetzt werden, ist jedem Unbefangenen wohl einleuchtend; und so war das Gefühl des Bedürfnisses eines anderen Lehrbuches, statt dieses in andern Zeiten „für die einfältigen Pfarrer" entworfenen, keine tadelhafte Neuerungssucht.

Über die Geschichte, die Ausgaben, Bearbeitungen, Erklärungen der symbolisch gewordnen Katechismen sehe man die vollständige Litteratur in D. G. Niemeyer's und J. B. Wagnitz' Bibliothek für Prediger &c., N. Aufl., 2. Teil, S. 292 ff., 4. Teil, S. 314. Fuhrmann's u. Wiener's Anleitung zur Kenntnis theolog. Bücher. Unter den neuesten Bearbeitern des Lutherischen ist auch Heroer, erläutert in Horn's Handbuch, 3 Teile, Weimar 1815; Gebhard 1817—19; Dinter, besonders in den ohne seinen Namen erschienenen Unterredungen über die vier letzten Hauptstücke, 4 Bde., Neustadt a. d. O., 1818—20 und F. A. Schrödter in den ausführlichen Katechisationen über Luther's Katechismus, 5 Teile, Altona 1813. Dreist, Berlin 1822. — [Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus Luther's, Kiel 1864. Materne, Christl. Glaubens- und Sittenlehre, Eisleben 1869. Schütze, Entwürfe und Katechesen, Leipzig, 3 Bde. Eltester, Katechismus, Berlin. Block, Der Katechismusunterricht, Leipzig 1873. Mehlis, Katech. Entwürfe über den kl. Katechismus Luther's, 2. Aufl., Hannover 1878. Thrändorf, Betrachtungen über die Kunstkatechese in Rein's pädag. Studien, neue Folge 1881, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Ferner Bearbeitungen des luth. Katechismus von Marbach, Nikolai, Weidemann u. vielen andern.] Vergleiche die Litteraturangabe zu § 30.

2. Für die niederen Schulen oder Schulklassen würden sich, wenn man sich nicht an den Katechismus halten muß, solche Lehrbücher am besten eignen, die von einer zusammenhängenden Erzählung der biblischen Geschichte ausgehen, dann den Stifter der christlichen Religion in seinem Leben und Wirken darstellen, und in einer natürlichen Ordnung sowohl das, was er von Gott, seinem Willen und seinen Absichten mit den Menschen gelehrt, als was er von den Menschen gefordert, und wodurch man sein echter Schüler und Nachahmer werde, entwickeln, dies alles aber durch die deutlichsten und kräftigsten Schriftstellen belegen. Am wenigsten sollte in Lehrbüchern für diese Klasse von der Trennung der Religions- und Sittenlehre und von dem Unterschiede der natürlichen und geoffenbarten Religion die Rede sein, oder durch jene auf diese vorbereitet werden. Das Positive ist für den menschlichen Verstand in seiner ersten Ausbildung weit mehr Bedürfnis als in einer späteren Periode.

3. Können gleich die Lehrbücher für die Mittelklasse etwas weiter gehen, so sollte doch alles von ihrem Plan und Ton entfernt bleiben, worin man den Geist einer abgeschlossenen theologischen und philosophischen Schule vernimmt. Hierin wurde, als die Kant'sche Philosophie an der Tagesordnung war, in mehreren Lehrbüchern, z. B. von Ohlshausen, Ribbeck, Mellin und vielen andern gefehlt. Auch bleibe in ihnen alles Polemische gegen den kirchlichen Lehrbegriff weg, der Achtung und Schonung verdient, und über welchen wenigstens die Untersuchungen nicht in den populären Unterricht gehören. Man kann manches unberührt lassen, eben dadurch als das minder Wichtige behandeln, ohne es direkt zu bestreiten. Die zur Schau getragene Abweichung von jenem Lehrbegriff, die Herabsetzung dessen, was noch vielen heilig ist, wenn sie auch irren sollten, macht, daß man manche neue Lehrbücher schon darum durchaus nicht empfehlen kann.

4. Die Religionsgeschichte, so weit sie für den zweiten Kursus gehört, kann als eine besondere Lektion neben dem eigentlichen Religionsunterricht be-

handelt werden. Es findet sich dabei die beste Gelegenheit auch über das zu belehren, was in den äußeren Gebräuchen des Gottesdienstes und unsrer kirchlichen Verfassung sonst dunkel bleiben möchte.

Hilfsmittel dazu sind: Seiler's kurze Geschichte der offenbarten Religion, Erlangen 1792. Rosenmüller, Religionsgeschichte für Kinder, 9. Ausg. Dolz, Grundriß einer allgemeinen Religionsgeschichte für Schulen, Leipzig 1804. Ziegenbein, Umriß der jüdischen und christl. Religionsgeschichte, Quedlinburg 1819. Dinter's Religionsgeschichte für Volksschulen und ihre Lehrer, Neustadt a. d. O. 1823. Küster's Kurzgefaßte Geschichte der christl. Kirche, Berlin 1821. — [Abgesehen von den größeren, wissenschaftlichen Werken über die Geschichte der christl. Kirche, wie solche in den letzten Jahrzehnten von ausgezeichneten Gelehrten herausgegeben wurden, sind auch für Schulwerke eine große Anzahl Kirchengeschichten erschienen, zum Teil im Anschluß an J. H. Kurz, Lehrbuch der Kirchengeschichte, 5. Aufl., Mitau 1863. Unter den bekannteren Kirchengeschichten hebe ich hervor: Sauer, Geschichte der christl. Kirche für Schule und Haus, 2. Aufl., Dresden 1872. (Leitfaden von Sauer, 7. Aufl., Dresden 1877). Wippermann, Kirchengesch. für Haus und Schule, 3. Aufl., Grimma 1878. Sackreuter, Christl. Religions- und Kirchengesch., 2 Bde., 2. Aufl., Darmstadt 1843. (Ders., Kurze Geschichte der christl. Religion und Kirche, 1. Aufl., 1824; 11. Aufl., 1866). Aug. Werner, Die Helden der christl. Kirche, Leipzig, Spamer. Leipoldt, die Geschichte der christl. Kirche, 11. Aufl., Schwelm 1877.]

132. Dritter oder höherer Kursus des religiösen und moralischen Unterrichts.

Die Bildung des Geistes durch religiöse und moralische Begriffe soll billig mit der übrigen Geistesbildung gleichen Schritt halten. Da auch jenseits des Alters, in welchem der Unterricht für die meisten mit ihrer Konfirmation aufhört, noch einzelne glücklich genug sind, einen fortgesetzten höheren Unterricht zu empfangen, so ist auch ihr sich erweiterndes Bedürfnis nicht zu übersehen. Mit den reiferen Jahren erwacht ohnehin mehr der Geist des Nachdenkens, des Prüfens, aber auch des Zweifelns. Er wird bei denen, welche man dem Studieren bestimmt, sogar bei allen andern Gegenständen des Lernens absichtlich aufgeregt. Weltumgang und Lektüre erschüttern auch den ursprünglichen noch so fest begründeten Glauben. Selbst das weibliche Geschlecht kann vor dieser Gefahr nicht gesichert werden. Daher ist es notwendig, dem Religionsunterricht für Herangewachsene, besonders in Gelehrtenschulen, eine mehr wissenschaftliche Gestalt zu geben, die Begriffe von den Lehren und Pflichten schärfer zu bestimmen und zu zergliedern, den Zusammenhang und die Harmonie ihrer Lehren mit den ewigen Vernunftwahrheiten in ein helleres Licht zu setzen; das eigene Prüfen dessen, was bisher mehr auf Glauben angenommen ward, zu veranlassen; auf Zweifel und Spöttereien wenigstens eine Rücksicht zu nehmen; von der Bestimmung, dem Inhalt und der Lehrart der heiligen Schriften deutliche Begriffe zu erwecken; das, was jeder Gebildete billig von der Geschichte der Religionen, und der christlichen insonderheit, wissen sollte, damit zu verbinden;

übrigens auch hier beständig neben der helleren und vollkommneren Erkenntnis der Religion die Achtung und Liebe zu ihr zu befördern. Bei dem moralischen Teil wird auch besondere Rücksicht auf die Lagen und Verhältnisse zu nehmen sein, welchen die Lehrlinge wahrscheinlich bald entgegen gehen.

Anmerkung. 1. Schuldogmatik und Polemik gehört so wenig als strenge philosophische Ethik in die Sphäre des Schulunterrichts; auch für die nicht, welche sich der Theologie zu widmen gedenken. Daher wurden in älteren Zeiten Hutter'sche, in neueren Seiler'sche oder Morus'sche Kompendien, selbst für Primaner, sehr unglücklich gewählt, und auch hier dem akadem. Unterricht vorgegriffen. Aber ebensowenig konnten die für Mittelklassen bestimmten Lehrbücher die durchgängig befriedigen, deren Geist in allen andern Lektionen vom Leichteren zum Schwereren geführt ward. Man bedurfte eines Lehrbuchs für den höheren Kursus, besonders in Gelehrtenschulen.

Da es an einem solchen zu fehlen schien, so habe ich die Lücke, jedoch lediglich für eigentlich Studierende (selbst nicht für höhere Bürgerschulen oder für die Gebildeteren des weiblichen Geschlechts) auszufüllen gesucht in dem Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen, welches das ganze Material des Unterrichts in vier Abschnitten abhandelt: I. Historisch-praktische Einleitung in die biblischen Schriften; II. Entwurf der Religionsgeschichte; III. Religionslehre; IV. Moral, 13. Ausg., Halle 1824. Eine Erläuterung dieses Lehrbuchs und eine Anleitung zum Gebrauch, nebst einer Abhandlung über die Methodik des Religionsunterrichts in oberen Klassen, enthalten die daneben erschienenen Anmerkungen und Zusätze, 4. Ausg., 1822.

2. Eine ähnliche Rücksicht würden Prediger bei dem Unterricht der Konfirmanden zu nehmen, und eben daher die in mehrerer Hinsicht so verderbliche Vereinigung der heterogensten Subjekte und der Geschlechter durch Absonderung in Klassen zu vermeiden haben. Darnach müßte sich auch die Wahl des Lehrbuchs richten. Das Weitere hierüber liegt außer dem Plane dieser Schrift. S. mein Handbuch für christliche Religionslehrer, 2. Teil, § 105 ff.)

133. Gebrauch der Bibel bei dem Religionsunterricht.

Unsre heilige Schriften sind ihrem ganzen Umfang nach so wenig ein Buch für Kinder, als für die am Verstande Unmündigen unter dem Volke. Dies hat die Lehrweisheit der vorigen Zeiten auch immer anerkannt, und es ist erst seit der Erfindung der Buchdruckerei weniger beachtet.[1]) Für Anfänger kann ihre Lesung sowohl des Geschichtlichen als des Theoretischen nur durch sorgfältige Auswahl zweckmäßig werden. Dies wird mehr Achtung gegen die Bibel selbst begründen, als wenn sie zu früh als ein gemeines Lesebuch behandelt wird. Selbst für das reifere jugendliche Alter bleibt eine Auswahl aus dem so mannigfaltigen und heterogenen Inhalt auf jeden Fall notwendig, sobald sie als Religionsbuch betrachtet und nicht dem bloßen Lesen ihrer selbst unverstandenen Worte eine magische Kraft zugeschrieben werden soll. Können wegen der Kosten die besten Vorarbeiten hierzu nicht in

die Hände der Schüler gebracht werden, so sollten sie wenigstens den Lehrern nicht fehlen, um ihnen die Wahl dessen, was zu lesen ist, zu erleichtern. [2]) Übrigens halte man sich an die unübertroffene Lutherische Übersetzung. Sie hat unsern Religionsdialekt geschaffen, hat kirchliches Ansehen und bedarf nur leichter Nachhilfe. [3]) Der Lesung der Bibel, die regelmäßig den Religionsunterricht begleiten muß, stehe, jedoch nur wo es Bedürfnis ist, die Erklärung kurz und praktisch zur Seite. Aufwand von Gelehrsamkeit und aller Hypothesenkram, — die Sünde junger Lehrer, denen die Bibel nichts weiter als ein andrer klassischer Autor ist! — schadet dem praktischen Zweck und führt nur in ein Labyrinth von Ungewißheit und Zweifel. Wie weit übrigens die Belehrungen über das allmähliche Entstehen, die erste und die folgende allgemeine Bestimmung dieser Bücher, ihren eigentümlichen Geist und die Absonderung des Zeitmäßigen darin von dem durchaus Anwendbaren gehen müsse, dies kann allgemein nur nach der subjektiven Beschaffenheit der Schüler und dem Grade ihrer anderweitigen Ausbildung entschieden werden. Alles, was mehr gelehrte theologische Ansicht ist, muß wenigstens aus der Unterweisung der Ungelehrten gänzlich wegbleiben. [4])

Anmerkung. 1. Die, welche nicht früh genug die ganze Bibel in die Hände der Kinder und des Volks bringen können und auf Lesung ohne Auswahl dringen, müssen wirklich unbekannt mit den so vernünftigen Grundsätzen der frommen Vorzeit unter Juden und Christen geblieben sein, die gerade das Gegenteil wollten. Veit Dietrich gab schon 1541 Summarien über das Alte und Neue Testament heraus, worin angezeigt wird, was dem jungen Volk und gemeinen Mann aus der Bibel zu wissen am nötigsten und nützlich ist. — M. s. mehr hierüber in meinen Briefen an christliche Religionslehrer, 2. Samml., 8. Br. Selbst für die Brüdergemeinden, deren Achtung gegen die heil. Schrift niemand bezweifeln wird, lieferte Rißler einen Auszug. Im Altertum, vor der Erfindung der Buchdruckerei, war gar nicht an eine so allgemeine Verbreitung des Ganzen zu denken. Der Lehrer war Haushalter mit dem ihm anvertrauten Schatz des göttlichen Worts und teilte davon mit, was jedesmal am meisten frommte, 1. Kor. 4, 1. Der Eifer der Bibelgesellschaften unsrer Zeit, so löblich er ist, hätte dies eben so wenig übersehen, als in Deutschland bis zum Aberglauben an jedem Worte, sogar jeder Wortform Luther's hängen sollen. Was unrichtig übersetzt ist, kann doch nicht Wort Gottes heißen und durchaus wegen der Unverständlichkeit nicht erleuchten und bessern, also nicht wahrhaft erbauen, wenn es auch noch so begeistert ausgesprochen würde. So dachte Paulus 1. Kor. 14, 2—11, besonders 19, 20.

2. Man hat bekanntlich seit den letzten funfzig Jahren sehr viele Versuche gemacht, den wesentlichen und gemeinnützigen Inhalt der heil. Schrift von dem, was außerwesentlich, ganz lokal, zum Teil auch ganz unverständlich ist, zu trennen. Der Name Auszug war hiebei nicht der bequemste, weil er Verdacht der Ver-

stümmelung oder der Willkür erregte. Auch haben die meisten dieser Auszüge schon den Fehler, daß sie zu teuer sind, oder zu weit von der kirchlichen Übersetzung abweichen, oder Privatmeinungen in den biblischen Text mischen, der unangetastet bleiben und rein dargestellt werden sollte. Diese Fehler haben mehr und minder die Bibelauszüge von Basedow, Seiler, Schneider, Treumann, Cannabich, Scherer, Overberg. Am meisten empfehlen sich: die kleine Schulbibel von Zerrenner; Dessen große Schulbibel; Natorp's kleine Bibel, 2. verb. Aufl., Essen 1823 und Seiler's Geist und Kraft der Bibel für die Jugend, 2 Teile, Erlangen 1801, vergl. mit dessen Schullehrerbibel, A. u. N. Testament; M. E. Engel's Geist der Bibel für Schule und Haus, Plauen 1824. Weitere Litteratur siehe unter Nr. 5.

3. Der Lehrer mag die neuen Übersetzungen der Bibel für sich benutzen. Mit der Jugend lese er die kirchliche, damit sie diese auch da, wo sie dunkel ist, verstehen und sich an den Religionsdialekt gewöhnen lerne, der ihr sonst in Predigten, Liedern u. s. w. ganz fremd bleibt. Noch am nächsten stehen dem Lutherischen Original die neue Übersetzung der ganzen Bibel von Augusti und De Wette und das Neue Testament von den Benediktinern van Eß.

4. In den oberen Klassen der Bürgerschulen und den unteren Gelehrtenschulen wird der Lehrer, der an die Bibellektüre nur eine Auswahl des Besten und Wissenwürdigsten zu knüpfen wünscht, Wahl's Histor. prakt. Einleitung in die bibl. Schriften, 2 Teile, Leipzig 1820. Tilgenkamp's Einleitung in die bibl. Schriften ꝛc., Hamm 1821 und F. A. Krummacher's Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalte der heil. Schrift, 7. verb. Ausg., Essen 1824 und die zu Nr. 5 genannten Schriften benutzen.

5. Zur Erklärung der heiligen Schrift, so weit sie mehr praktische als gelehrte Zwecke hat, dienen als brauchbare Hilfsmittel: der Bibelkommentar zum Handgebrauch für Prediger, Schullehrer u. s. w., 7 Teile, Altenburg 1799 ff; für Landschullehrer, zur Erklärung der in der Bibel vorkommenden dunkeln Wörter, Döring's Versuch eines bibl. Wörterbuchs ꝛc., Dresden 1792 und das Handb. zur Erklärung des N. Test. für Ungelehrte, 2 Bde., Leipzig 1791. Dinter's Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen, 3 Teile, Neust. 1817—22 und dessen Schullehrer-Bibel, Neust. 1824. [Hofmann, Schulbibel, Dresden 1877. Gerlach, Die hl. Schrift ꝛc., 6 Bde., Berlin 1863. Lisco, Die Bibel ꝛc., Berl. 1858. Bunsen, Vollst. Bibelwerk, Leipz. 1858—1870. Protestanten-Bibel neuen Testaments, Leipz. 1872/73. *Schäfer, Bibelkunde, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Rettig, Bibelkunde, Hannover 1845. Hagenbach, Leitfaden zum christl. Religionsunterricht, Leipzig 1874. Schenkel, Bibellexikon, 5 Bde., Leipz. 1875. Jütting, Bibl. Wörterbuch, Leipz. 1864. Thudichum, Schulbibel, Heidelberg. Die heilige Schrift des A. Testam. im Auszug ꝛc., Köthen 1868. Schumann, Prakt. Einl. in die B. d. A. u. N. T., Berlin 1848. Merget, Bibelkunde, Berlin 1871. Steglich, Bibelkunde, Leipzig 1853. Mehlhorn, Die Bibel, ihr Inhalt u. gesch. Boden, Leipz. 1877. Zittel, Die Entstehung der Bibel, 3. Aufl., Karlsruhe 1875, und dessen Bibelkunde,

3. Aufl., Karlsruhe 1876, (für die Hand der Schüler). Wyfard, Ein Gang durchs A. T., Zürich 1877. Langhans, Handbuch d. bibl. Gesch. u. Litt., Bern 1876. Krähe, Bibelkunde des N. T., Berlin 1877. Strauß, Bibl. Wörterbuch zur Glaubens- und Sittenlehre, Hamburg 1874, u. a.]

134. Methodik der Lehrart.

Allgemeiner Ton derselben.

Der Unterricht in den Lehren und Pflichten der Religion unterscheidet sich von ascetischen Übungen der Andacht, welche fromme und sittliche Gefühle wecken oder wach erhalten sollen, dadurch, daß er zunächst die Bildung des Verstandes an diesen Gegenständen zum Zweck setzt. (§ 126.) Aber auch dieser letztere Zweck mußte billig nicht ganz von jenem getrennt sein. Schon deshalb ist es eine alte würdige Einrichtung, diese Lehrstunden mit einem religiösen Gesange, einem Gebet, oder einer kurzen Ansprache an das Gemüt der Lehrlinge anzufangen und zu beschließen, wobei nur, besonders in Schulen, zu verhüten ist, daß wegen des immer Wiederkehrenden nicht auch dies in einen bloßen Mechanismus übergehe. Aber noch weit mehr wird der ganze Geist und Sinn des Lehrers wirken. Wenn der Schüler wahrnimmt, daß jener gerade diese Lehrstunden mit einer besonderen Wichtigkeit behandelt, daß ihm alles Heilige selbst heilig ist; daß er das Religiöse in dem einzelnen Menschen und in der Menschheit in allen Gestalten achtet und ehrt; daß seine Wehmut oder seinen Unwillen nichts so stark aufregt, als wo kalte Gleichgültigkeit an die Stelle frommer Empfindung tritt, oder roher Mutwille sich an dem, was andern ehrwürdig ist, vergreift; so wird dies doch, wenn gleich die Verschiedenheit der Gemütsarten den einen religiöser Eindrücke weit empfänglicher als den andern macht, nie ohne Wirkung bleiben; so wie im Gegenteil der frevelnde Leichtsinn oder die Kälte, mit welcher von Privat- und Schullehrern die Religion im Unterricht behandelt wird, alle die Folgen erklärlich macht, welche sich nur zu sichtbar in Familien und besonders in den Gelehrtenschulen offenbaren.

Anmerkung. In allen Arten öffentlicher Schulen sollte billig jeder Tag mit einer Andachtsübung angefangen werden. In Erziehungsanstalten werden auf die Jugend unmittelbar berechnete Ansprachen mehr Wirkung thun, als gewöhnliche Predigten. In der Privaterziehung wird so den Tag zu beginnen auch eine schöne Gewöhnung sein, wenn nur das Übrige damit in Harmonie steht. Das bloße opus operatum schadet mehr, als es nützt.

An Hilfsmitteln ist kein Mangel. Unsere besten Andachtsbücher und Gesangbücher, von denen mehrere, z. B. von Pilgers, Evers, Wilmsen, Ziegenbein, Dolz, auch recht eigentlich für Schulen gesammelt sind, liefern dem Lehrer reichen Stoff. Meinem Schulgesangbuch, 9. Aufl., 1821, sind Übungen der Andacht und des Nachdenkens beigesellt. Recht brauchbar

sind zu gleichem Zweck J. H. W. Witschel's Morgen- und Abendopfer, Sulzb. 1824 und Strack Eloah, oder Erhebung des Herzens zu Gott in einer Reihe von Gesängen und metrischen Gebeten, 3. Aufl., Frankf. a. M., 1822 und vieles in den Stunden der Andacht rc., 8 (auch einzeln verkäufliche) Bde., 8. Aufl., Aarau 1823.

[Gute Liedersammlungen aus neuerer Zeit sind: Spitta, Psalter u. Harfe, Leipzig. Kraus, Geistl. Lieder, Darmstadt. Hammer, Leben und Heimat in Gott, Leipzig. Sperber, Schulliederschatz, Gütersloh. Koch, Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges, 7 Bde., Stuttgart. Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts, Stuttgart. Wangemann, Kurze Geschichte des evangel. Kirchenliedes, Berlin. Liese u. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten ev. deutschen Kirchenlieder, Berlin. Thilo, Das geistliche Lied in der ev. Volksschule Deutschlands, Berlin. Schultz u. Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert, Breslau. Sperber, Die Methode der Behandlung des Kirchenliedes. (Kehr, Gesch. der Methodik I, S. 114 ff.) Knauth, Präparationen zur Behandlung ev. Kirchenlieder, Braunschweig 1876. Nikol, Das geistl. Lied beim christlichen Religionsunterricht, Leipz. 1875. Eckardt, Prakt. Erklärung der für die Volksschule wichtigsten Kirchenlieder, Leipzig u. Berlin, 1882.]

135. Spezielle methodische Regeln.

Die Lehrart selbst betreffend, so wird es hier besonders darauf ankommen 1. im Elementarunterricht durch die faßlichsten und dem ungeübten Verstande angemessensten Belehrungen zuvörderst für einen Vorrat von Begriffen zu sorgen, und teils durch Geschichte, teils durch kurze, dem Gedächtnis eingeprägte Sentenzen sich einen Stoff zu bereiten, welchem sich das Gespräch anknüpfen kann. Denn von abfragenden Katechisationen ausgehen, ehe ein Material vorhanden ist, gehört zu den Verkehrtheiten einer mißverstandenen Sokratik. Ist aber 2. ein solches Material vorhanden, so hat der Lehrer durch alle folgende Stufen die positiven und direkten Belehrungen immer fortzusetzen, also seine Schüler im eigentlichen Verstande zu unterrichten von Gott und seinen Werken, seinen Veranstaltungen und Führungen des Menschengeschlechts, seinen mannigfaltigen Offenbarungen vor Christus und durch Ihn; desgleichen von der hohen Würde der menschlichen Natur, ihren großen Anlagen und Kräften, den Hindernissen und den Beförderungsmitteln ihrer Ausbildung; von der Natur des Guten und Bösen, dessen Keime der Mensch in sich trägt, der Tugend und des Lasters in allen ihren mannigfaltigen Äußerungen und Gestaltungen. Je reifer sie am Verstande sind, desto mehr kann er hierbei neben der Deutlichkeit auch auf Bestimmtheit der Begriffe hinwirken. Er muß es billig darauf anlegen, in jeder Lehrstunde wenigstens einen Hauptbegriff ganz klar, oder den Sinn und die Bedeutung einer Schriftstelle recht anschaulich zu

machen. Da aber 3. ein immer fortgehender Vortrag die Jugend ermüdet und das Nachdenken erschlafft, so sind solche direkte Belehrungen beständig mit einem Gespräch zu verbinden, wobei teils die sokratische Erfindungs- und Entwickelungsmethode anzuwenden, teils das Vorgetragene in allerlei katechetischen Formen zu wiederholen ist. Übrigens giebt 4. auch der Religionsunterricht mannigfaltigen Anlaß zu Beschäftigungen des Privatfleißes; namentlich durch Wiederholungen des Geschichtlichen; durch Memorieren biblischer und anderer moralischen Sentenzen, besonders religiöser Lieder und Poesieen. Es ist für alle, besonders auch die, welche in der Folge weniger von Religion hören und lesen werden, viel wert, einen Schatz davon früh in das Gedächtnis gesammelt zu haben. Von reiferen Jünglingen kann man auch schriftliche Wiederholungen des Vorgetragenen fordern, teils Aufsätze über verlangte Fragen, teils Lösungen von Einwürfen und Zweifeln und Entwicklungen moralischer Begriffe.

Anmerkung. Bei der Methodik des Religionsunterrichts gehen von verschiedenen prüfend zu vergleichenden Prinzipien aus: Salzmann, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, 1787. Schwarz, Religiosität, was sie sein soll und was sie befördert, Gießen 1793. J. G. Müller, Von dem christl. Religionsunterricht, Winterthur 1809.

[In den neueren Zeiten wagen sich einzelne Versuche, die Methodik des Religionsunterrichts umzugestalten, in Zeitschriften und Monographieen hervor. Es steht dieses Fach immer noch zu sehr unter dem Banne der kirchlichen Überlieferung, zu wenig unter dem Einfluß der Pädagogik und deshalb zu isoliert mit bezug auf die übrigen gewichtigen Unterrichtsfächer. Gegen einzelne Mißstände erhoben sich allerdings wiederholt Stimmen (so z. B. Dörpfeld in Barmen wider den Memorier-Materialismus, Gütersloh), im allgemeinen aber blieb man bis in die neueste Zeit in den alten Geleisen, sowohl was die bibl. Geschichte, als auch den Katechismus-Unterricht anlangt. Eine Reform des gesamten Religions-Unterrichts ist aber gegenüber der wachsenden Gleichgültigkeit und Verwilderung der Jugend, dringend nötig. Das hergebrachte sogenannte Katechisieren ist in den meisten Fällen weiter nichts, als eine mechanische Wortklingelei, bei der für das Gemüt, für die religiöse Durchdringung und Erfassung so gut wie nichts abfällt. Vergl. die Arbeiten aus der Herbart-Ziller'schen Schule in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, in den „Schuljahren von Rein, Pickel, Scheller", in dem Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, in der Schlesischen Schulzeitung, in der evang. Schulzeitung u. a. Ferner: S. Hardt, Gedanken über den bibl. Unterricht, Darmstadt 1878. Böse, Die Reform der religiösen Jugenderziehung, Allg. Schulzeitung 1877, Nr. 30—34. Ziller, Vorlesungen. II. Der Unterricht, Leipzig 1876. Hollenberg, Hilfsb. f. d. ev. Rel.-Unt. in Gymnasien, 2. Aufl., Berlin 1878. Hagenbach, Leitfaden f. d. christl. Rel.-Unterr., 9. A., 1874. Schmidt, Leitfaden z. christl. Rel.-Unterr., 2. A., Jena 1874. Noack, Hilfsbuch f. d. evang. Rel.-Unterr. an den oberen Klassen

höherer Schulen, 2. A., Berlin 1875. Schäfer, Lehrbuch f. d. ev. prot. Rel.-Unterr., Frankf. 1877. Kehr, Der christl. Rel.-Unterr.; 3. A., Gotha 1875.]

136. Lehrweisheit.

Die Vorstellungen von Religion überhaupt und von den einzelnen Lehren derselben, besonders sofern sie positive sind, werden immer verschieden bleiben. Dies liegt in der Natur alles Übersinnlichen. Gleichwohl ist das Jugendalter nicht die Zeit, in welcher man durch eine Aufzählung ganz verschiedener Vorstellungsarten den ungeübten Verstand irre machen und den Grund zur Zweifelsucht legen soll. Nur habe der Unterricht, unbemerkt von dem Schüler, die Tendenz, auf den Fall vorzubereiten, wo dieser mit der Menge widersprechend scheinender Begriffe und Meinungen bekannt und dadurch in seinem eignen Glauben wankend gemacht werden könnte. Der Lehrer suche nur vor allem die Grundwahrheiten aller Religion und Moral, das Dasein Gottes, die Vorsehung, den ewigen Unterschied des Guten und des Bösen und die Hoffnung einer Fortdauer der Seele, dann aber, in Absicht der christlichen Religion, die Göttlichkeit ihres Stifters, die Einsicht in die innere Vortrefflichkeit seiner Lehre und die Wohlthätigkeit ihrer Wirkungen tief zu begründen und es anschaulich zu machen, daß darin das Wesen der Religion weit mehr besteht, als in der individuellen Art, sich das, was jenseits aller Erfahrung liegt, zu denken. Er beweise dies immer gelegentlich an den Beispielen echt frommer und moralischer Menschen in den verschiedensten Parteien, wodurch zugleich die Billigkeit im Urteil über Andersdenkende am besten befördert wird. Da es übrigens billig ist, daß jeder den Lehrbegriff der Kirche, deren Mitglied er ist, kenne: so stelle man diesen in seiner einfachsten Gestalt auf und behandle nur alles von der praktischen Seite.[1]) Die Weisheit des Lehrers wird hierzu selbst ein unvollkommnes Lehrbuch benutzen können, wenn es einmal die Schulordnung eingeführt hat, oder wenn es in der Privaterziehung den Wünschen der Eltern am meisten entspricht. Wenn übrigens das Zeitalter selbst es von neuem nötig zu machen scheint, auch die Jugend vor den Verirrungen des Aberglaubens und der Schwärmerei und eines in dunkeln Gefühlen verlornen Mysticismus zu bewahren: so ist doch der herrschende Geist der Zeit dem Unglauben noch immer weit günstiger, und man hat sich zu hüten, ein gewisses äußeres religiöses Treiben und eine fromme Modesprache sogleich für ein sichres Zeichen allgemein zugenommener Religiosität zu halten. Wenn der Spöttereien gegen Religion und ihre Urkunden vielleicht weniger geworden sind, so hat daran leider bei vielen die gänzliche Erschlaffung und Gleichgültigkeit gegen alles Höhere und Heilige oder ein Anbequemen an den Zeitgeist wenigstens eben so viel Teil, als echte Aufklärung und Frömmigkeit, so unleugbar auch manchem Spott der Stachel durch jene entrissen ist.

Anmerk. Zu einer praktischen Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs ist bereits von vielen verständigen Asceten der Vorzeit, dann auch in neueren Zeiten mannigfaltig vorgearbeitet. Mein Handbuch der popul. u. prakt. Theologie, 6. Aufl., 1823, verbunden mit den Briefen an christl. Religionslehrer, 2 Teile, 2. Aufl., 1803, ist ein Versuch, jene Methodik teils theoretisch, teils in der Anwendung auf sämtliche Lehren und Pflichten darzustellen, wobei auch überall auf die besten Hilfsschriften bei dem Religionsunterricht verwiesen wird. — Das wunderbare Bestreben, neue religiöse Ideeen wieder in die alten dogmatischen Formen einzuengen und unter dem Schein alter Rechtgläubigkeit die modernste Philosophie in Umlauf zu bringen, wird, wie alles Unnatürliche und Zeitwidrige, von kurzer Dauer und von geringer Wirkung sein. Aber auch die, welche die ganze scholastische Dogmatik mit allen ihren Subtilitäten, selbst in den Jugend- und Volksunterricht zurückführen möchten, werden es vielleicht zuletzt bereuen. Wären sie doch eingedenk der Worte des Apostels, daß aus ihnen entspringt, „Hader, Lästerung, böser Argwohn und Schulgezänk."

Es ist kein Gewinn, weder für die Erwachsenen noch für die Unmündigen, wenn ihre Lehrer immer von dem ergriffen werden und dem nachgehen, was eben an der Mode ist. Man kann bei vielen dafür einstehen, daß, wenn eine andere etwa freiere Denkungsart an der Zeit und Mode wäre, sie eben so schnell alle alte wegwerfen würden, als sie es jetzt, um im Zeitgeist zu handeln, hervorholen, ohne es je selbst geprüft zu haben und zu wissen, wovon die Rede ist. Dadurch verliert ihr Unterricht alle Konsequenz, wie ihre eigne religiöse — bloß von einigen eben geltenden Autoritäten abhängende — Überzeugung alle Festigkeit.

Desto achtungswerter sind die, welche stets ruhig forschend, unbekümmert ob alt ob neu, überall das Wahre suchen und das Beste behalten, durchdrungen von dem Geist der Liebe, echte Religiosität in jeder Form und Sprache ehren, und diesen Sinn in ihre Schüler überzutragen nicht ermüden.

Übersicht

der

sämtlichen im zweiten Teile abgehandelten Materien.

(Die Ziffern bezeichnen die Paragraphen.)

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Zweiter Hauptabschnitt. Unterrichtslehre oder Didaktik.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.


Widener Library
3 2044 089 396 303